République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université El Hadj Lakhdar - Batna



Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Département de Français

Ecole Doctorale de Français

Antenne de Batna

Thème :

Libérer l'expression orale de l'apprenant dans un processus d'enseignement-apprentissage du FLE par le biais des jeux communicatifs.

Cas des apprenants de 5ème AP

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du Diplôme de Magistère

Option : Didactique des Langues Etrangères

Sous la direction du :

Dr. METATHA Med El Kamel

Présenté & soutenu par :

Melle. LEBOUKH Faiza .

Ep. MESSEMEH

Membres du jury:

Président : *Dr.* **DAKHIA Abdelwaheb, M.C.** *Université de Biskra.*

Rapporteur : *Dr.* **METATHA Med El Kamel, M.C.** *Université de Batna.*

Examinateur : *Dr.* **MANAA Gaouaou, M.C.** *Université de Batna.*

Année universitaire : 2008/2009

Remerciements

Je tiens à remercier :

- *Monsieur M. K. METATHA d'avoir dirigé ce mémoire, et de m'avoir aidé à surmonter des moments d'interrogations ;*
- *Tous ceux qui ont rendu ce mémoire possible en acceptant de participer de prés ou de loin à sa réalisation.*



Dédicace

Je dédie ce modeste travail à vous, les deux êtres les plus chères au monde :

Ma mère, qui a tout fait pour ma réussite, par sa présence, ses sacrifices et ses encouragements.

Mon père, le très cher perdu, à qui je dois toute belle chose dans ma vie, pour son soutient, sa tendresse et pour son aide à la réalisation de ce mémoire. Allah yerhmek cher papa.

Je dédie ce travail ainsi, à mon cher mari pour ses aides, à l'étoile qui illumine ma vie mon petit SAM, mon adrable nièce SYLIA, ma sœur et mes frères.



SOMMAIRE


created with
nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional


created with
nitro PDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

INTRODUCTION GENERALE



INTRODUCTION GENERALE

L'objectif premier de l'école est de socialiser les apprenants dont elle a la charge. Ce qui signifie que tout apprenant en langue étrangère est censé –dans son cursus scolaire- s'approprier les actes et les moyens par lesquels le futur citoyen exprimera ses besoins, par le biais de l'oral et l'écrit.

Avec les méthodes traditionnelles, l'enseignement/apprentissage de l'expression orale s'est souvent limité à l'apprentissage par cœur et à la répétition de phrases figées qui, en général, ne permettaient pas aux apprenants de dialoguer de manière naturelle avec des locuteurs de la langue cible. L'oral va connaître un fort engouement dans les années 70 avec l'approche communicative qui placera l'expression orale au cœur de l'enseignement de la langue cible et préconisera l'entraînement à l'interaction verbale dans un dispositif d'apprentissage linguistique.

Aujourd'hui, au sein du système éducatif algérien, on constate que la majorité des apprenants de 5ème année primaire sont en grande difficultés en FLE à l'expression orale, ils ne prennent la parole que si l'enseignant leur pose des questions, et dans la majorité des cas, ils répondent en arabe. C'est pourquoi nous nous sommes interrogés sur l'expression orale.

Nous voulons à travers ce travail, montrer que l'expression orale joue un rôle très important dans la maîtrise de l'outil linguistique et qu'il faut installer chez les apprenants une compétence communicative et discursive, et cela réside, sans aucun doute, dans la qualité des contenus transmis au cours des activités de classe et dans la perception par les apprenants de leur situation d'apprentissage, de la motivation qu'ils ressentent, et des progrès qu'ils réalisent.

Ces progrès ne seront perceptibles qu'au moment des échanges conversationnels, quand les apprenants sentent qu'ils sont capables de s'exprimer, de mettre en œuvre les éléments et les structures qu'ils ont récemment appris, et de se faire comprendre de leurs interlocuteurs. Et pour ce faire, nous supposons que, l'introduction des jeux communicatifs dans la classe de langue, s'avère comme une des activités les plus performantes à l'instauration de cette atmosphère propice à la communication orale.

Cette hypothèse prend ancrage dans plusieurs sources théoriques

Les éducateurs ainsi que les psychologues s'interrogent depuis longtemps sur la valeur éducative des activités ludiques. Certains la contestent, d'autres plus nombreux la considèrent comme une donnée fondamentale dans la mise sur pied d'une dynamique " motivationnelle".

Commençant par J. PIAGET (1931)[1], qui s'intéresse au jeu car, au-delà de son aspect ludique qui n'est pas négligeable, y voit : « *un excellent moyen d'appropriation du réel* ».

Ensuite, D. WINNICOTT (1984)[2], écrit que : « *c'est le jeu qui rend possible la communication puisque la culture est une forme de jeu et le langage, une forme de la culture* ».

Ainsi que, F. DEBYSER (1978)[3], qui de son coté affirme que :

« *Les jeux n'entrent dans la classe que par la petite porte. L'argument le plus invoqué en faveur de l'utilisation du jeu dans la classe de langue est que les jeux sont amusants (ce n'est pas toujours le cas), c'est une raison insuffisante. La pédagogie de l'ennui n'existe pas, mais l'amusement n'est pas la seule motivation de l'apprentissage* ».

Et enfin, les travaux de J. M. CARE & F. DEBYSER (1978)[4], proposant toute une panoplie de jeux en classe de français sous formes d'activités d'apprentissage systématique.

Les théoriciens du « *jeu, langage et créativité* »[5], affirment qu'entre le jeu et le langage, il y a un triple rapport : celui du *plaisir* du jeu, ensuite celui du *langage en liberté* et enfin celui de *la créativité*. C'est pourquoi à coté des jeux verbaux classiques portant sur les sons, les lettres et les mots, ils ont réservé une très large place à l'invention pure, à la créativité, à la production "authentique" de textes, de récits et de contes, au jeu théâtral et surtout à la libération du langage qu'apportent les jeux de rôles et les simulations.

Communiquer en langue étrangère dans des situations d'apprentissage en milieu exolingue est un exercice difficile à gérer sans la mobilisation d'un arsenal pédagogique adéquat. La peur de faire des erreurs, voire d'être ridicule, empêche un grand nombre d'apprenants de saisir toutes les occasions qui s'offrent à eux d'utiliser leurs nouvelles compétences.

En revanche, nous constatons que le monde moderne exige des solutions nouvelles, vivantes et adaptées à la société du XXI siècle. Alors, il faut appliquer les nouveaux moyens

---

[1] J. Piaget, « *La construction du réel chez l'enfant », éd.* Delanchaux & Niestlet, 1931
[2] D. Winnicott, « *jeu et créativité »,* éd. Gallimard, 1984
[3] J. M. Caré &F. Debyser, « *jeu, langage et créativité* », éd. Clé International, 1978, p. 10
[4] *Ibid.*
[5]J. M. Caré &F. Debyser, « *jeu, langage et créativité* », éd. Clé International, 19

didactiques, F. René (1972) [1] souligne que : « *la classe, en effet, est une petite société et il ne faut pas la conduire comme si elle n'était qu'une simple agglomération de sujets indépendants les uns des autres.* »

D'après notre courte expérience dans le domaine de l'enseignement du français avec des apprenants de 5ème année primaire, nous avons remarqué que ces apprenants ne s'expriment en langue française qu'en de très rares occasions. Ils arrivent en 5ème AP avec des difficultés d'expression orale marquée par l'anxiété et la timidité de parler devant le groupe classe. Ce sont les raisons, parmi tant d'autres, qui nous ont incitées à nous intéresser à l'expression orale.

Les objectifs de notre travail de recherche sont :

- ✓ Valoriser l'oral et reconnaître sa place dans nos classes, en vue d'un meilleur apprentissage du FLE ;
- ✓ Développer chez nos apprenants l'habileté à communiquer oralement par le biais des jeux communicatifs et à s'adapter à des situations de communication ;
- ✓ Mettre le point sur les phénomènes liés à l'acquisition d'une compétence de communication orale en FLE.

Notre réflexion portera sur le système scolaire algérien qui préconise l'interaction entre les apprenants. Au terme de la scolarité au primaire, l'élève doit être en mesure de formuler oralement un message simple dans la langue étrangère dans des situations courantes de communication. Les directives pédagogiques[2] signalent que l'apprenant de 5ème année primaire doit : « *réagir à des sollicitations verbales par un comportement approprié, verbal ou non verbal ; questionner/répondre dans le cadre d'une interaction ; s'exprimer à partir d'un support écrit ou visuel ; prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensive.* »

Après un ensemble de constats dans nos classes de 5ème année primaire, nous avons pu déduire que, nombreux sont les apprenants qui ne s'expriment pas. Ce qui nous pousse à s'interroger :

---

[1] F. René, « *Pour une pédagogie dynamique* », éd. ESF, France, 1972
[2] Guide du maître, 5ème année primaire Français, 2007/2008

- ✓ Quel est le statut de l'expression orale en classe de langue (5ème année primaire) en contexte algérien?
- ✓ Est-ce-que les activités proposées par le manuel ou par l'enseignant contribuent t- elles à libérer l'expression orale de ces apprenants ?
- ✓ Si enseigner l'oral, implique impérativement que l'on place les apprenants en situation de communication orale réelle ou simulée, effective en tout cas. Selon quels critères, et quelle procédure doit-on décider ces mises en situation ?
- ✓ Comment peut-on introduire les jeux communicatifs en classe de FLE, dans un contexte pédagogique ?

Notre hypothèse de travail suppose que, notre système éducatif ne donne pas assez d'importance à l'apprentissage ludique en classe de langue étrangère au primaire, ainsi qu'à l'expression orale.

Nous souhaitons proposer quelques pistes en vue de motiver ces apprenants à prendre la parole à travers l'intégration des jeux communicatifs en classe de FLE, qui constitue la trame qui guidera à la foi notre réflexion, nos investigations et l'expérience que nous mènerons pour vérifier les hypothèses que nous formulons ainsi :

- ✓ Nous nous hasardons à cet exercice difficile de l'expression orale que si les conditions extérieures et intérieures le permettent, c'est-à-dire si nous avons une certaine confiance dans notre environnement et si nous avons envie d'entrer en interaction avec lui. L'utilisation récurrente de mots ou de règles syntaxiques, dans un jeu de rôle, par exemple, peut constituer une situation de communication plus authentique que la répétition et la mémorisation par cœur, ou à plus forte raison que les techniques répétitives formelles telles que les exercices structuraux ;
- ✓ Nous supposons que, la libération de l'expression orale trouve son terrain privilégié dans la simulation et les jeux de rôles, à condition que ces jeux soient ceux de la spontanéité et de la création ;
- ✓ Au-delà du plaisir généré par les activités ludiques, les jeux communicatifs permettraient d'introduire dans la classe de langue étrangère la nécessité de communiquer efficacement en français. Ils créent un enjeu fort : participer aussi bien que les autres sinon mieux pour gagner ;

- ✓ Ces activités peuvent favoriser le fonctionnement dans un cadre ludique de l'expression orale. Sans s'en apercevoir, les apprenants vont chercher leurs mots, reformuler leurs propos, retenir les termes proposés par les autres pour les réutiliser eux-mêmes, et ainsi leurs compétences de prononciation et de compréhension par la mise en situation ;
- ✓ Les jeux communicatifs peuvent donner une pratique langagière aussi concentrée que les exercices structuraux. Comme ils peuvent donner la possibilité d'avoir de vrais échanges communicatifs.

Le travail que nous mènerons se compose de deux grandes parties : l'une théorique et l'autre pratique.

La partie théorique, sera composée de trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous aborderons la communication orale à travers les concepts et les notions qui la sous tendent. Le deuxième chapitre, sera consacré à une évocation pédagogique des jeux en classe de FLE. Quant au troisième chapitre, nous nous concentrerons sur les bienfaits, les avantages et l'impact des jeux communicatifs.

La partie pratique présentera notre démarche de recherche pratique auprès des apprenants de 5ème AP sous forme d'une expérimentation à l'école primaire ALI BOUKHALFA –Batna-. Il s'agira de mener des jeux de simulation et des jeux de rôles en petits groupes à partir d'un thème donné. Pour avancer dans l'aventure et ″pour résoudre l'énigme", les apprenants seront amenés à collaborer par la parole. La communication entre les participants reste primordiale. De plus nous analyserons les résultats obtenus des activités élaborées en classe avec ces apprenants, nous proposerons ensuite une synthèse des réflexions. Enfin, nous tirerons une conclusion.

Nous ne prétendons pas, à travers ce mémoire, apporter des solutions aux problèmes rencontrés, nous souhaitons uniquement offrir aux lecteurs une réflexion quand à l'éventuelle possibilité d'habituer les apprenants à s'exprimer oralement dans des situations réelles ou simulées à travers des jeux communicatifs.

PARTIE

THEORIQUE



CHAPITRE I



CHAPITRE I : LA COMMUNICATION DIRECTE

Introduction

L'objectif majeur de la didactique des langues étrangères fut d'atteindre au sein des dispositifs d'enseignement-apprentissage une compétence de communication orale et écrite en mettant en œuvre des techniques convenables. Pour tout apprenant, apprendre une langue étrangère c'est avant tout apprendre à parler, donc à communiquer dans cette langue.

Depuis quelques décennies, la didactique des langues étrangères donne priorité à la communication orale. L'école a pris des initiatives dans ce domaine afin que les apprenants soient réellement socialisés, et des travaux ont fait apparaître, des régularités et des spécificités dans les productions orales. Ces travaux relevant de la linguistique, de la psychologie et la sociolinguistique, sont caractérisés d'abord par leurs discours théoriques et surtout par leurs champs d'investigation. On démontre que, pour pouvoir maîtriser l'oral, la simple imprégnation ne permettant pas de structurer la parole, il est alors indispensable de le pratiquer dans des situations de communication plus ou moins authentiques.

Dans ce chapitre, nous avons jugé nécessaire de préciser le sens des termes : oral, expression orale et communication orale, qui se sont mis à désigner aujourd'hui quantité de choses.

I. 1. L'oral : un mode essentiel de communication

I.1.1. Définition

Pour Gérard Vigne (2001) [1] :

« *L'oral, terme ambivalent, désigne tout à la fois une situation d'échange : deux interlocuteurs face à face qui coopèrent dans l'élaboration d'un discours en maniement constant. L'oral, l'autre forme de la langue, dans sa force sonore, doté de propriétés acoustiques particulières, met en jeu la perception auditive et les capacités articulatoires du sujet.* ».

---

[1] G. Vigne, « *Enseigner le français comme langue seconde* », éd. Clé Internation



Francis Vanoye cité par Ch. Mairal et P. Blochet (1998)[1], affirme que l'oral est un : « *mode essentiel de communication* » pour lui : « *l'oral doit être considéré comme un langage à part entière, car c'est un moyen de communication essentiel de notre époque.* »

L'oral est lié à la psychologie de la parole : respiration, voix, diction, prononciation, articulation, débit, intonation, …etc. Il est aussi lié au langage non verbal : postures, mimiques, gestes, jeux de regards, position de corps, …etc.

Dans son Dictionnaire de Linguistique, Jean Dubois (1984) [2] définit le langage oral comme suit : « *le langage oral est la capacité spécifique à l'être humain de communiquer à l'aide d'un système de signes vocaux (ou langue) mettant en jeu une technique corporelle complexe et supposant l'existence d'une fonction symbolique et de centres nerveux génétiquement spécialisés.*»

I.1.2. Ses caractéristiques

Comme nous l'avons vu, parler consiste à utiliser des sons d'une certaine façon pour exprimer une idée, un concept, un sentiment, …etc. il est habituellement familier, répétitif et direct, il est immédiat et le locuteur a la possibilité de reprise, de réajustement, et de recours à des éléments non verbaux. Il se caractérise essentiellement par :

- ✓ Les abréviations, les interférences, les hésitations, les contractions, …etc. ;
- ✓ Le recours à l'utilisation de répétitions, de formules d'appui (″certes″, ″de toute façon″, …etc.), et d'interjection (Aïe ! plouf ! Ah ! …etc.) ;
- ✓ La présence de fautes, et les différences de niveau et registre de langue ;
- ✓ Ne procède pas par des phrases de type canonique (sujet- verbe- complément), et on ne parle plus de phrases, car c'est la voix qui ponctue la phrase par le débit, les intonations et les arrêts (le silence) ;

❖ *Relation gestuel-verbal :*

A l'oral, on met en jeu, non seulement le système phonologique et syntaxique, mais aussi on fait appel au système non- verbal (gesticulation, mimique, regards, …),

---

[1] F. Vanoye *in* Ch. Mairal et P. Blochet, « *Maîtriser l'oral* », éd. Magnard, 1998.
[2] J. Dubois, *Dictionnaire de Linguistique,* éd. Librairie Larousse, Paris, 1984



La gestualité fait partie intégrante de la communication orale au point même qu'en situation artificielle elle continue à s'exercer (comme au téléphone). K. El Korso (2005) [1] souligne que : «*dans la communication orale, l'expression verbale et l'expression corporelle ne peuvent être négligées ; elles influencent la transmission du message. »*.On se demande alors si elle complète les informations données par le verbal ou si elle a un fonctionnement autonome.

On a constaté que les mouvements du corps ne se font pas tous en même temps et que des unités plus ou moins grandes sont affectées, le buste lors des variations posturales, la tête, les mains, les jambes.

I.1.3. Son statut à l'école primaire algérienne

Le rôle de l'école primaire est incontournable quant au développement chez le jeune apprenant d'une compétence de communication pour une interaction orale dans des situations adaptées à son développement cognitif. Et la langue française est présente partout en contexte algérien : à la télévision, à la radio et aux endroits publics.

I.1.3.1 Choix méthodologique :

Selon les Directives pédagogiques[2], l'oral occupe toujours une place importante dans les apprentissages au sein de l'école primaire algérienne. Il n'est pas axé sur le seul réemploi. Les apprenants sont dès à présent en mesure d'analyser le fonctionnement de la langue orale puisque les manipulations des phrases leur permettent de constater des fonctionnements différents en fonction des contextes d'emploi.

Apprendre à analyser la chaîne parlée permet aux apprenants de reconnaître et d'identifier les principales unités de la langue (phrases, groupes de mots, mots, phonèmes), c'est-à-dire de découvrir les éléments qui constituent la langue.

Les activités de segmentation, de reconnaissance des phonèmes, de discrimination de sons, de prononciation et de production orale permettent aux apprenants de développer leurs compétences à l'écrit. Ces activités impliquent des opérations d'analyse des faits de langue au niveau syntaxique et lexical. Elles précèdent et accompagnent les activités à l'écrit.

I.1.3.2. Compétences et objectifs d'apprentissage de la production orale :

---

[1] K. El Korso, « *communication orale et écrite »,* éd. Dar El gharb, Oran, 2005
[2] Document D'accompagnement Du Programme De La 5ème Année primaire, Ma



Toujours, selon les Directives pédagogiques[1] les objectifs et les compétences de la production orale sont définis ainsi :

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Produire un énoncé intelligible pour communiquer	• Restituer un texte mémorisé en respectant le schéma intonatif. • Reformuler des propos entendus. • Restituer des faits en respectant la logique et/ou l'enchaînement chronologique. • Produire un énoncé dont l'intonation traduit l'intention de communication.
Prendre la parole pour s'exprimer	• Prendre la parole en respectant les paramètres de la situation de communication : statuts des locuteurs, référent. • Décrire un support imagé en organisant son propos. • Exposer oralement un travail réalisé.
Prendre sa place dans un échange pour communiquer	• Réagir dans une situation scolaire pour participer à une discussion sur un sujet donnée. • Poser/répondre à des questions sur un thème donné. • Intervenir dans une discussion en respectant les règles de prise de parole.

I.1.3.3 Profil de sortie à l'oral [2] :

On attend de l'élève qu'il soit capable de :

- ✓ Réagir à des sollicitations verbales par un énoncé intelligible et cohérent ;
- ✓ S'exprimer de manière compréhensible dans des séquences conversationnelles ;

[1] Document D'accompagnement Du Programme De La 5ème Année primaire, Mars 2006, p.23 .p 29
[2] Document D'accompagnement Du Programme De La 5ème Année primaire, Ma

- ✓ Réagir à partir d'un support écrit ou sonore ;
- ✓ Prendre la parole de façon autonome pour questionner, répondre, demander une information, donner une consigne, donner son avis ;
- ✓ Produire un énoncé pour raconter, décrire, dialoguer ou informer ;
- ✓ Dire et mémoriser des textes poétiques en s'appuyant sur des éléments prosodiques ;
- ✓ Synthétiser l'essentiel d'un message oral dans un énoncé personnel.

I. 2. L'expression orale

Savoir s'exprimer oralement en FLE est une question fondamentale au sein des écoles primaires. Mais malheureusement, dans nos classes de 5ème AP, nous remarquons que l'oral n'est pas pris en considération.

I.2.1. Définition

Pour J.P. Quq et I. Gruca (2002) [1] : « *S'exprimer oralement est un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et ne se limite pas à la maîtrise des principales structures langagières de la langue et des principaux actes de langage.* »

Jean_ Michel et *all* cité par Radia Azzam -Hannachi (2005)[2] affirment que :

> « *L'expression orale, rebaptisée production orale (…), est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative.* »

Quant à Hélène Sorez (1995) [3] , elle souligne que: « *s'exprimer oralement c'est transmettre des messages, généralement aux autres, en utilisant principalement la parole comme moyen de communication.* »

Elle ajoute que cette activité ne peut se comprendre qu'en fonction de quatre rapports :

---

[1] J. P. Quq et I. Gruca, « *Didactique du français langue étrangère et secondes* », éd.Pug, 2002
[2] R. Azzam-Hannachi, « *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentation des enseignants du premier degré »,* thèse de Doctorat, Université de Nancy2, U.F.R sciences du langage, 2005.
[3] H. Sorez, « *Prendre la parole* », éd. Hatier, Paris, 1995, p.5

- *Le rapport que l'on entretient avec le langage :* elle voit que toute langue a une structure particulière qui réagit sur la pensée elle-même. Ainsi un français ne peut penser qu'en fonction de ce que lui permet le langage qui véhicule sa pensée. Elle donne l'exemple des français qui ont en commun un certain rapport au langage, mais chacun entretient avec lui une relation particulière en fonction de ce que le langage représente effectivement pour lui. Il peut être associé à de bons ou mauvais souvenirs familiaux, scolaires et professionnels.
- *Le rapport que l'on entretient à soi-même* : une fois que l'on a fait siennes les différentes règles qui s'applique à la langue et qui sont communes à toutes les personnes qui parlent la même langue ou tout au moins à tout groupe social, on ne parle qu'en fonction de ce que l'on est soi-même et de la façon dont on se voit soi-même. Ainsi une personne extravertie qui parlera fort et fera beaucoup de gestes n'est plus comme une personne introvertie qui parlera plus posément, d'une voix plus faible et plus sourde et ne fera pas de gestes.
- *Le rapport que l'on entretient aux autres* : la façon dont on s'exprime dépend de la façon dont on perçoit le statut, le rôle des autres par rapport à soi. Ainsi ne parle-t-on pas de la même façon à un frère, une mère, un ami, un collègue ou à un supérieur hiérarchique.
- *Le rapport que l'on entretient à l'ensemble du monde extérieur* : toute personne est insérée dans une structure politique, économique, sociale, qui l'influence et avec laquelle elle entretient une certaine relation : accord, acceptation, compromis, négociation, refus, révolte…

❖ ***Expression ou production orale ?***

En didactique des langues étrangères, l'acception du terme *production* doit être restrictive et comprise comme une simple émission de sons, de mots, de phrases…C'est une parfaite imitation d'un modèle prescrit par l'enseignant. Alors que le terme *expression* sous tend des énoncés qui impliquent leur émetteur, il s'agit d'une production personnelle (créativité de l'apprenant).

I.2.2. Les types d'activités à l'expression orale



L’apprentissage de l’expression orale doit être fondé sur la pratique, il convient donc de proposer des activités qui développent la créativité et la motivation de l’apprenant, stimulant son activité intellectuelle en travaillant son jugement, son imagination et sa pensée. L’enseignant a la liberté d’adapter les activités et/ou d’en inventer de nouvelles en fonction de son environnement. Il lui appartient de faire des choix adaptés à sa classe et en fonction des moyens dont ils disposent.

De nos jours, on préfère appeler ces activités « situations communicatives et jeux langagiers». Nous allons vous proposer quelques activités parmi tant d’autres qui peuvent donner envie à nos apprenants de prendre la parole :

- ✓ Débats sur des sujets d’actualité ou de la vie quotidienne, par exemple :

Donner votre point de vue (oralement) concernant les sujets suivants :

- ➢ La pollution.
- ➢ L’environnement est en danger.
- ➢ L’Internet dans les classes.

- ✓ Dramatisation d’un texte (mimiques, intonation, …) ;
- ✓ Ecouter une chanson ou un poème puis le réciter ;
- ✓ Résumé oral d’un texte lu ou entendu ;
- ✓ Les devinettes, racontées soit par l’enseignant ou par les apprenants eux-mêmes, par exemple :

Ecoutez les devinettes suivantes, puis trouvez la solution :

- ➢ Une rose est plus belle qu’une marguerite, mais pas tant qu’une orchidée. quelle est la moins belle ?
- ➢ Mon devoir est mauvais, le tien est très mauvais mais celui de Sabrina est pire encore. Quel est le plus mauvais devoir?

- ✓ S’exprimer à partir d’un support auditif ou visuel (la BD est un excellent moyen d’expression orale) ;
- ✓ Jeux de rôles et de simulations à partir d’un thème donné ;

I.2. 3. Quelques conseils didactiques

Voici quelques pistes proposées par R. Cherak[1] que nous connaissons peut être tous mais que nous n'appliquons pas toujours strictement. Nous devons les garder en tête pour aider nos apprenants à améliorer leur expression orale, l'enseignant doit :

- ✓ Développer entre ses apprenants des dialogues en contexte, et ce dès le début de l'apprentissage ;
- ✓ Sortir de la classe avec ses apprenants, dès que l'occasion se présente, il faut que l'enseignement permette de maîtriser les actes de parole en pratique plutôt qu'en théorie ;
- ✓ Exploiter la fiction ;
- ✓ Utiliser un niveau de langue adapté au niveau de ses apprenants ;
- ✓ Stimuler l'imagination de l'apprenant et lui donner l'envie de travailler ;
- ✓ Placer l'apprenant dans des situations de communication orales et simulées ;
- ✓ Utiliser des supports multimédias ;
- ✓ Faire comprendre à ses apprenants qu'ils doivent lui adresser la parole en français, lui non plus ne doit guère utiliser la langue arabe afin de leur montrer qu'ils peuvent le comprendre aisément ;
- ✓ Eviter de poser des questions pouvant être répondues par un simple « Oui » ou « Non » ;
- ✓ Prévoir régulièrement, au début ou à la fin de séance, un moment où il fera de l'oral un objet de formation ;
- ✓ Familiariser ses apprenants avec la langue française qu'ils ne cessent de rencontrer dans leur vie quotidienne ;
- ✓ Avoir un dialogue avec chaque apprenant et de manière très fréquente avec ceux qui s'expriment difficilement ou rarement et doit veiller à ce que chacun prenne la parole ;
- ✓ Encourager l'expression mimique ou gestuelle lorsque ses apprenants n'arrivent pas à s'exprimer oralement ;

[1] CHERAK, Radia (2007) « *comment réussir à l'oral ? Vers une pédagogie de l'oral* », mémoire de Magistère, faculté des lettres et sciences humaine, département de français. page visitée le : 05/02/2009 http://www.univ-batna.dz

I. 3. La communication orale : un système doublement structuré

I.3.1. Définition

Ce terme provient du latin « *communicare »* qui signifie « *mettre en commun* ». Elle peut donc être considérée comme un processus pour la mise en commun d'informations et de connaissances.

Un processus de communication, peut être décrit comme étant le processus de transmission d'un message d'un émetteur à un ou plusieurs récepteurs à travers un média. C'est le contexte qui donne le sens de l'échange. A cet effet, De Vito (1993) [1] déclare : « *Il y a communication lorsqu'on émet ou reçoit des messages et lorsqu'on donne une signification aux signaux d'une personne.* »

La communication, déclare J. Dubois (1973) [2] : « *est l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite.».* Elle suppose la présence d'au moins deux interlocuteurs qui désirent réaliser un échange.

Christian Baylon & Xavier Mignot (1999) [3], déclarent que, « *communiquer*, *c'est établir une relation particulière avec autrui dans différents buts, avec différentes motivations.* ». Donc, la communication ne se limite pas à la simple transmission de l'information entre les interlocuteurs, mais elle peut bien avoir d'autres finalités.

En didactique des langues, on s'intéresse non seulement, à l'émetteur, au canal, au message et au récepteur (les principaux éléments de la communication), mais aussi à l'interprétation, et aux effets produits sur celui-ci. On insiste sur le rôle actif du récepteur, car la communication humaine dépend largement de son activité interprétative, et à son tour, il peut devenir émetteur et c'est la conception de la communication comme un aller-retour, un échange, que l'on retient. La parole n'est pas le seul moyen de communication, elle se passe également par l'écrit, par des gestes, des actions, des regards,…

On peut conclure en disant que, la communication est le fait de communiquer, d'établir une relation avec autrui, de transmettre quelque chose à quelqu'un, il s'agit d'un ensemble des

---

[1] J. A. DE Vito, « *Les fondements de la communication humaine* », éd. Gaëtan Morin, 1993, p.5
[2] J. Dubois, « *Dictionnaire de linguistique* », éd. Librairie Larousse, 1973, p.96
[3] Ch. Baylon & X. Mignot, « *La communication* », éd. Nathan, 1999, p.11



moyens et techniques permettant la diffusion d'un message auprès d'une audience plus ou moins vaste et hétérogène

Pour classer les communications orales, on peut se servir de catégories suivantes :

- ✓ Oral spontané : conversation, improvisation.
- ✓ Oral normé : débat régulé, interview, conférence, exposé, discours, …etc.

Pour améliorer les performances en communication orale, F. Vanoye et *all* (1981)[1] proposent qu'il convient :

- ✓ De renforcer sa compétence d'écoute active, ceci permet de repérer les indices verbaux, para-verbaux et corporels de son interlocuteur ;
- ✓ De connaître son propre profil de communication ;
- ✓ D'apprendre à ajuster ses comportements (contenu, indices, linguistiques, image corporelle) en fonction de la situation de parole ;
- ✓ D'apprendre à gérer l'échange en optimisant la dynamique interpersonnelle.

❖ *Qu'est ce qu'une compétence de communication orale ?*

L'enseignement d'une langue étrangère doit permettre une maîtrise générale des compétences de communication tout en tenant compte de certaines spécificités (culturelles, sociales…).

Dell Hymes cité par J. P. Quq (2003)[2] propose la notion de compétence communicative, qui désigne *: « la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adopter son discours à la situation de communication en prenant compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. ».*

Deux compétences doivent être un objectif de l'enseignement/apprentissage du FLE, G. N. Josselyne (1987)[3] souligne que :

---

[1] F. Vanoye, J. Mouchon et J. P. Sarragoz, « *Pratique de l'oral* », éd. Armand Colin, 1981
[2] J. P. Quq, *Dictionnaire de Didactique,* éd. CLE International, Paris, 2003 p.48
[3] G. N. Josselyne, « *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer »,* éd. Delachaux et Niestlé, Paris, 1987, p.175

«Pour qu'un individu puisse parler et communiquer avec autrui, il fait appel à deux types de connaissances langagières bien distinctes : d'une part ses connaissances linguistiques formelles, et d'autres part, ses connaissances communicatives. Le premier type de connaissance relève de la compétence linguistique que nous définirons comme l'ensemble des règles qui régissent la bonne forme des énoncés, le deuxième type de connaissances relève de la compétence communicative, c'est-à-dire l'ensemble des règles qui régissent l'utilisation de la langue. ».

1. *Compétence linguistique :* c'est-à-dire l'apprenant doit connaître tout d'abord les mécanismes de base de la langue française (les règles grammaticales) qui vont lui permettre de produire des énoncés corrects.
2. *Compétence communicative :* c'est elle qui réagit ces mécanismes.

Pour S. Moirand (1982)[1]:

« *Une compétence de communication reposerait, pour moi, sur la combinaison de plusieurs composantes :*

1. *Une composante linguistique : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.*
2. *Une composante discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.*
3. *Une composante référentielle : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expériences et des objets du monde et de leurs relations.*
4. *La composante socioculturelle : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. ».*

I.3.2. Théories et modèles de communication

De nombreux théoriciens de la communication ont cherché à conceptualiser ce qu'était " une communication ". Les modèles sont nombreux et complémentaires. Nous chercherons les plus connus de ces modèles et l'apport qu'ils ont induit.

I.3.2.1. Modèle de Shannon & Weaver :

[1] S. Moirand, « *enseigner à communiquer en langue étrangère* », éd. Hachette, P



Le modèle de Claude Shannon (ingénieur), et Warren Weaver (philosophe) désigne un modèle linéaire simple de la communication : cette dernière y est réduite à sa plus simple expression, la transmission d'un message. Il se résume ainsi : un *émetteur*, grâce à un *codage*, envoie un *message* à un *récepteur* qui effectue le *décodage* dans un *contexte* perturbé de bruit.

Ce modèle, malgré son immense pluralité, ne s'applique pas à toutes les situations de communication et présente de très nombreux défauts :

- ✓ Il ignore la pluralité des récepteurs ;
- ✓ Il laisse de coté les éléments psychologiques et sociologiques ;
- ✓ L'absence de boucle de rétroaction ;
- ✓ Il considère que le récepteur est passif, toutes les recherches en sciences de l'information et de la communication montrent que cela est simpliste, ou faux ;

I.3.2.2. Modèle de Lasswell :

Harold Dwight Lasswell, psychiatre américain, l'un des premiers à s'intéresser à la communication de masse. Pour lui, il s'agit de la décrire à travers les questions : « *qui ?dit quoi ? Par quel canal ? A qui ? Et avec quel effet ? ».*

- ✓ Qui ? correspond à l'étude sociologique du ou des milieux et organismes émetteurs ;
- ✓ Dit quoi ? se rapporte au contenu message, à l'analyse de ce contenu ;
- ✓ Par quel canal ? c'est l'ensemble des techniques utilisées pour diffuser l'information à un instant donné dans une société donnée ;
- ✓ A qui ? vise l'auditoire, l'audience. C'est-à-dire les publics récepteurs avec des analyses selon des variables (âge, sexe, …) ;
- ✓ Avec quel effet ? il s'agit d'analyser, d'évaluer les influences du message sur l'audience ;

Ce modèle conçoit la communication comme étant un processus d'influence et de persuasion, il dépasse la simple transmission du message, et envisage notamment les notions d'étapes de communication, la capacité de pluralité des émetteurs et des récepteurs et de finalités d'une communication.

Ce modèle a été également critiqué, car il envisage la communication comme une relation d'autorité et de persuasion, et il néglige le message de rétroaction, ainsi que les notions de psychologie et de sociologie.

Tout comme le modèle de Shannon et Weaver, le récepteur est toujours considéré comme passif, ce qui est encore inexact, car il existe une interaction entre l'émetteur et le récepteur.

I.3.2.3. Modèle de Riley et Riley :

Dans ce modèle est considérée en premier lieu l'appartenance des individus humains à des groupes. L'émetteur et le récepteur sont distribués dans des groupes primaires (famille, communauté, petits groupes, …) sociologiques, qui influent la façon de penser, de voir et de juger, et qui évoluent dans un contexte social dont ils dépendent.

Le modèle de Matilda White Riley & John White Riley introduit de nouvelles notions : celle de contexte et d'appartenance à un groupe, liées à la sociologie, et la notion d'une boucle de rétroaction *"feed-back"*[1], entre l'émetteur et le récepteur. Cela montre qu'il y a réciprocité et inter-influence entre les individus.

I.3.2.4. Le modèle de Jakobson :

Ce modèle, fondé sur la linguistique, est proposé par Roman Jakobson. Ce linguiste qui développe un point de vue centré non plus sur la transmission du message, mais sur le message lui-même. Le *message* est pensé par l'*émetteur*, puis *codé* par lui (langage et non verbal), et finalement exprimé. De son coté le récepteur le reçoit, le décode et le comprend à sa manière. Le message passe par un *canal* et est perturbé par des bruits (physiques et psychologique), si les canaux ne sont pas les mêmes et qu'il y a trop de bruits, le message ne passe pas et la communication ne s'établit pas. Exemple : " nous ne sommes pas sur la même longueur d'onde. "

On notera l'apparition des trois dernières notions (contexte code, contact) qui complètent énormément la vision d'ensemble sur ce qu'est une communication.

---

[1] Le feed-back : désigne la réaction du récepteur au message émis et son retour vers l'émetteur. Cette notion a permis aux chercheurs en sciences sociales, de franchir un pas en passant d'une vision linéaire de la communication, à la conception d'un processus circulaire.

❖ ***Les six fonctions du langage :*** selon R Jakobson

a. *la fonction expressive* : relative à l'émetteur, elle est utilisée par le destinateur pour informer le destinataire sur sa propre personnalité ou ses propres pensées : pour Jakobson (1963) [1], « *elle vise à une expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle. Elle tend à donner l'impression d'une certaine émotion, vraie ou feinte, c'est pourquoi la dénomination de fonction " émotive", s'est révélée préférable à "fonction émotionnelle".* ».

b. *La fonction conative* : relative au destinataire, elle est utilisée par le destinateur pour agir sur le destinataire, et l'influencer.

c. *La fonction phatique* : elle est utilisée pour établir, maintenir ou interrompre le contact physique et psychologique avec le récepteur, (utilisée dans la publicité). Il s'agit de rendre la communication effective avant la transmission d'information utile. L'exemple typique est le "Allô" d'une communication téléphonique.

d. *La fonction métalinguistique* : relative au code. Avant d'échanger des informations il peut être important que l'échange porte d'abord sur le codage utilisé pour le message. Elle consiste à utiliser un langage pour expliquer un autre langage.

e. *La fonction référentielle* : cette fonction du message est centrée sur le monde (un objet ou évènement extérieur) : le contexte ou référent. Elle est extrêmement utilisée puisque la plupart des discussions et des textes dans le monde contiennent une information.

f. *La fonction poétique* : c'est la fonction dominante, déterminante. Il s'agit de mettre en évidence tout ce qui constitue la matérialité propre des signes, et du code. Cette fonction permet de faire du message un objet esthétique, même de façon minimale. Le niveau de langue, le ton, la hauteur de la voix construisent la fonction d'un message oral.

La fonction poétique n'est pas spécifique au domaine poétique, puisqu'elle concerne les communications quotidiennes et une certaine organisation implicite de la langue.

I.3.3. Schéma de la communication (Jakobson)

Jakobson fait un recensement des six éléments nécessairement appliqués dans tout acte de communication : ce sont, dans ses termes, l'émetteur, le récepteur, le canal, le code, le contexte, le message.

[1] R. Jakobson, « *Linguistique et poétique* », in. Essai de Linguistique générale, é



a. *L'émetteur* : on l'appelle aussi "locuteur" (en cas de linguistique orale), "scripteur" (communication écrite), on dit aussi "source" (en théorie de l'information), "destinateur" (narratologie). Il s'agit de l'instance qui produit le message. C'est à l'émetteur qu'est rapportable l'intention de la communication ;

b. *Le récepteur* : selon le cas, allocutaire, lecteur, but, énonciataire, destinataire. Il s'agit de l'instance qui reçoit le message ;

c. *Le canal* : ou "contact". Le canal correspond à la voie matérielle qu'empreinte le message pour circuler de l'émetteur au récepteur. On distingue généralement les différents canaux selon la modalité sensorielle qui est sollicitée chez le récepteur : l'ouïe (canal auditif), la vue (canal visuel) sont chez l'homme les principaux ;

d. *Le code* : il s'agit de système de signes dans lequel sont prélevés ceux qui vont constituer le message. Le code utilisé doit en principe être partagé par les partenaires de la communication, ce qui leur permet de se comprendre ;

e. *Le contexte* : ou le "référent", est ce sur quoi porte le message, ce dont il parle. Il n'est absolument pas envisageable en dehors d'une situation de communication particulière ;

f. *Le message* : il s'agit de l'ensemble particulier de signes (choisis au sein d'un ou plusieurs codes) qu'adresse l'émetteur au récepteur (à ne pas confondre donc avec l'information qu'il a l'intention de lui communiquer) ;

Contexte
(référentielle)

Message
(poétique)

Destinateur
(expressive)

Destinataire
(conative)

Contact
(phatique)

Code
(métalinguistique)

Schéma de la communication verbale, d'après Roman Jakobson. A chacun des six facteurs de la communication correspondent six fonctions du langage (mises entre parenthèses).[1]

[1] R. Jakobson, « *Linguistique et poétique* », in. Essai de Linguistique générale, é

Conclusion

Il faut bien avouer que l'enseignement de l'oral sur le terrain se heurte à plusieurs difficultés. Il faut savoir que de grands obstacles se dresseront devant tous ceux qui sont tentés par ce désir légitime de travailler la langue dans toutes ses manifestations. Mais il faut savoir aussi qu'il est toujours possible de les surmonter par la diversité des activités, et les mises en situation authentiques, qui provoquent l'interaction en classe.



CHAPITRE II


created with
nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

CHAPITRE II : IMPORTANCE DU JEU DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE A L'ECOLE PRIMAIRE

Introduction

Un enfant est un être de jeu ; il vit et s'instruit par les jeux. Le respect du droit au jeu est clairement établi dans le principe de la Déclaration des Droits de l'Enfant :

« *L'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation ; la société et les pouvoirs publics doivent s'éfforcer de favoriser la jouissance de ce droit.* »

Le jeu des enfants ne sert pas à occuper leurs loisirs. Quand il joue l'enfant découvre le monde et intègre dans celui-ci ses expériences les plus précoces. En jouant avec d'autres enfants, il découvre leurs différences. Il ressent les réactions des autres, ses propres qualités et ses propres difficultés.

Dans de réelles situations ludiques, l'enfant guidé par le plaisir de la recherche et de la découverte, vivra de multiples expériences dans lesquelles ses potentialités mentales, perceptives, motrices et sociales seront sollicitées. Le jeu constitue, donc pour l'enfant un moment important d'apprentissage et de découverte du monde.

Si la pratique du jeu est largement répandue en classe de FLE, son utilisation "consciente", permettant d'intégrer pleinement ce type d'activité à une séquence pédagogique avec des objectifs clairs et cohérents, reste marginale.

Les activités ludiques-comme toute autre activité- peuvent intervenir dans toute résolution de problème, en classe de langue étrangère. Elles permettent souvent d'instaurer une progression (lettre, phonème, mot, phrase, paragraphe, texte) d'aborder différents domaines (grammaire, lexique, etc.), d'intégrer la dimension plaisir dans l'apprentissage. Elles sont plus considérées comme un simple gadget qui clôt une fin de trimestre.

II.1. La notion de jeu

II.1.1. Définition

En effet, on ne peut parler d'une définition mais plutôt des définitions du mot "jeu", parfois tout à fait contradictoires.

Nous allons partir de la définition la plus courante du terme :

- Selon le Dictionnaire Flammarion (1963, p.862) [1] : « *activité récréative obéissant à certaines règles plus ou moins strictes* ».
- Selon le Petit Robert (1981, p.1046)[2] :

a. « *activité physique ou mentale purement gratuite qui n'a, dans la conscience de celui qui s'y livre, d'autre but que le plaisir qu'elle procure* » ;

b. « *…activité organisée par un système de règles définissant un succès et un échec, un gain ou une perte.* ». Les éléments communs des définitions sont : activité récréative et existence d'une série de règles de comportement.

- Selon le Petit Larousse (1997) [3] : « *une activité imposée, à laquelle on s'adonne pour se divertir, en trier un plaisir».*

Le jeu est une activité très importante dans la vie des enfants. En effet, d'après J. Château (1954)[4] : « *l'enfant est un être qui joue et rien d'autre*. ». Selon J. C. Arfouilloux[5]: « *le jeu pour l'enfant est une activité sérieuse engageant toutes les ressources de la personnalité, activité par laquelle il s'expérimente et se construit.* »

Le jeu constitue pour l'apprenant un moment important d'apprentissage et de découverte du monde. Henriot chercheur en psychopédagogie, France affirme à cet effet :

> « *Il n'est pas question de dire aujourd'hui que le jeu n'est pas une activité sérieuse […] le jeu est probablement le moins signifiant des actes. Jouer, ce n'est pas ne rein faire, et, parfois, c'est même travailler plus intensément que dans des situations banalement appelées "situation de travail"* »[6]

---

[1] Dictionnaire *Flammarion,* 1963, p.862

[2] Dictionnaire *Le Petit Robert,* 1981, p.1046

[3] Dictionnaire *Le Petit Larousse*

[4] J. Château, « *L'enfant et le jeu »,* éd. Du Scrabée, Paris 1954

[5] J. C. Arfouilloux, « *L'entretien avec l'enfant : l'approche de l'enfant à travers le dialogue, le jeu et le dessin, Paris, Privat.*

[6] Note de lecture.

II.1.2. La valeur éducative du jeu

Les trois dernières décennies du XXème siècle ont été profondément marquées par une rénovation de la didactique dans toutes les disciplines. Dans le cas de la didactique des langues étrangères et secondes, les années 70 sont celles du tournant communicatif, et de la centration sur l'apprenant. C'est de cette époque que datent les premières tentatives d'intégration du jeu comme outil pédagogique en classe de FLE.

Educateurs et psychologues se sont penchés sur la valeur éducative des activités ludiques : Jean Château (*le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*, Paris, Vrin, 1946 ; *le jeu de l'enfant après trois ans*, Paris, Vrin, 1947) décrit les jeux de la cour et de la récréation, et classe les jeux en fonction du développement des différentes facultés : *le domaine sensori-moteur, l'intelligence concrète, l'abstraction, la socialisation, la compétition, et l'organisation coopérative.*

Un savoir scientifique sur le jeu, support du bon élevage de l'enfant, s'élabore dans le sillage des recherches du psychologue Jean Piaget (*La formation du symbole chez l'enfant,* Delachaux et Niestlé, 1945, *Psychologie et Pédagogie,* Paris, Denôel, 1969, *La psychologie de l'enfant,* Paris, PUF, 1966) propose une classification des jeux parallèle de la chronologie génétique des stades du développement de l'intelligence, qui est au centre de sa théorie. A l'approche de la préadolescence 11-12ans, on voit apparaître: *jeux d'exercice, jeux symboliques, jeux de construction, jeux de règles, résolution de problème.* Le jeu s'impose comme une activité sérieuse, éducative, pédagogique, tout autant de loisir, indispensable au développement de l'apprenant. A ce souci éducatif, s'ajoute celui de l'autonomie personnelle et de la sociabilité.

Pour sa part le psychanalyste D.W.Winnicott[1](1975) a établit que le jeu existe comme espace ″potentiel″, c'est-à-dire, comme une aire d'expérience, ni interne, ni extérieur, mais intermédiaire, ou ″transitionnelle″, fondamentale pour le développement de la maturité de l'enfant (l'affectif, la santé émotionnelle) et l'acquisition de l'expérience culturelle (le cognitif, la capacité créatrice).

Ainsi, il existe un lien profond entre le langage et le jeu pour l'enfant : l'acquisition/développement du langage chez l'enfant ne peut se produire sans des modifications ou des déplacements de sens des mots qu'il reçoit, et en cela, les mots d'enfants

---

[1] D.W. Winnicott, « *Jeu et réalité*. *L'espace potentiel* », éd. Gallimard, 1975.



sont nécessairement créatifs. L'enfant qui utilise le langage est forcé à jouer, car on ne peut apprendre le langage qu'en l'utilisant ; c'est-à-dire l'ensemble de sens possibles qu'est le langage ne préexiste pas comme structure, que l'enfant pourrait assimiler et intérioriser peu à peu. L'enfant ne peut apprendre le langage que se jetant à la piscine du langage, et jouant le mieux qu'il peut avec le sens des mots.

II.1.3. Le jeu et les langues étrangères

Le jeu est souvent mis en contradiction avec le travail, cependant le jeu prend en considération la motivation et l'aspect plaisir chez l'enfant.

C'est pour cela que les pédagogues du XXème siècle se sont intéressés à l'importance du jeu à l'école. Par exemple pour Nelly Pasquier (1999)[1], « *l'enfant qui joue a besoin des règles et d'ordre, d'autant plus qu'il tient une place dans une équipe et se trouve intégré à un groupe social.* ». En termes scolaires, on peut dire que l'enfant mobilise ses facultés physiques, intellectuelles et morales.

II.1.3.1. Jeu et didactique des langues :

Dans nos classes, les jeux, peuvent n'être que le camouflage ludique d'activités scolaires traditionnelles et contraignantes, ou encore n'être que la détente accordée à la fin des cours ou à la veille des vacances.

Francis Debyser (1978) [2] souligne qu' : « *habituellement, les jeux n'entrent dans la classe de langue que par la petite porte[...]l'argument le plus souvent invoqué en faveur de l'utilisation du jeu dans la classe de langue ou de langage et que les jeux sont amusants. ».*

Schiller (1980)[3] affirme que : « *l'homme n'est pleinement homme que quand il joue* ». En revanche, parfois l'enseignant de langue, face au "ras-le-bol" des apprenants, se voit contraint d'utiliser les techniques de motivation pour rendre plaisant un cours en l'agrémentant de quelques jeux qui mieux que beaucoup d'exercices, permettant le maniement de certaines régularité de la langue.

En effet, l'utilisation récurrente de mots ou de règles syntaxiques dans un jeu peut constituer une situation de communication plus authentique.

---

[1] N. Pasquier, « *jouer pour réussir »,* éd. Nathan, Paris, 1999
[2] J. M. Caré et F. Debyser, « *Jeux, langage et créativité. Les jeux dans la classe de langue »,* éd. Hachette, Pris, 1978
[3] Schiller in « *Le nouvel observateur* », n°1138, du 29 Août au 4 Septembre, 198



Nous retiendrons un certain nombre d'hypothèses sur lesquelles reposent l'importance du jeu en classe de langue proposées par J.M. Caré et F. Debyser (1978)[1] :

- ✓ Certains jeux non linguistiques mettent en situation d'énonciation adéquate l'emploi fonctionnel de la langue dans des actes de parole et dans des interactions langagières dont la réitération est largement aussi pédagogique que leur simulation dans des échanges plus scolaires ou plus structuraux.
- ✓ Certains jeux métalinguistiques qu'ils viennent de la tradition des jeux verbaux de société ou des explorations poétiques cénacles ou de groupes d'écrivains, peuvent et doivent être utilisés pour faire toucher "le coté palpable des signes" et déclencher le plaisir de la manipulation verbale.
- ✓ Ne donner que le mot ou la parole comme supports ou comme outils à la créativité, c'est fermer la boucle d'une créativité du bavardage.

II.1.3.2. Jeu et créativité :

D. W. Winnicott (1975)[2] affirme que : « *c'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi. ».* La créativité n'est pas l'apanage des seuls artistes. L'esprit créatif est présent chez tout être humain, il s'applique aux contenus de la pensée pour la renouveler, les enrichir, les transformer.

Il est nécessaire de libérer les capacités créatrices de l'apprenant, car elles conditionnent l'autonomie, les possibilités d'adaptation et le pouvoir de transformer le milieu social et le matériel. Ainsi un apprenant qui joue va s'apercevoir qu'il peut modifier intentionnellement la forme de beaucoup de chose.

Les jeux de créativité ont pour but le développement du potentiel langagier des apprenants en encourageant l'invention et la production pour le plaisir de formes, de sens, de phrases, de discours, et de faire découvrir ce potentiel que contient une compétence linguistique même limitée si on en utilise toutes les ressources, pour cela, on doit libérer les apprenants du carcan de la répétition ou de l'imitation de modèles scolaires plausibles, raisonnables et conformistes.

---

[1] J. M. Caré &F. Debyser, « *jeu, langage et créativité* », éd. Clé International, 1989
[2] D. W. Winnicott, « *Jeu et réalité. L'espace potentiel », éd.* Gallimard, 1975.

H. Augé (1989)[1] déclare : « *devenir créatif ou mourir d'ennui nous n'avons pas le choix : ou nous continuons à enseigner dans le désert, ou nous modifions pour modifier l'école, pour nous sentir exister en créant…* »

II.2. Le jeu en classe de FLE à l'école primaire

I.2.1. Les avantages du jeu dans l'enseignement du FLE

Selon Ancelin (1981)[2], Mucchelli (1983)[3], Le jeu permet de :

- ✓ Proposer une grande variété de situations motivantes et familières ;
- ✓ Modifier le rythme d'un cours et relancer l'intérêt des apprenants ;
- ✓ Apporter aux apprenants le moment où ils s'approprient l'action ;
- ✓ Faire répéter et réutiliser de façon naturelle des structures et du vocabulaire ;
- ✓ Améliorer les compétences de prononciation et de compréhension par une mise en situation ;
- ✓ Obtenir une attention et une implication de l'ensemble des apprenants et de faire participer les apprenants timides ou anxieux ;
- ✓ Le jeu peut supprimer l'aspect pénalisant que peut avoir l'exercice comme il peut effacer l'aspect rébarbatif que peut avoir quelquefois tout apprentissage, comme il peut également modifier la vision de la matière enseignée, instaurer des relations plus verbaux entre les participants, dépolariser les relations enseignant-apprenant, etc.

Selon Marie-Antoinette Berjemo (1993)[4], « *les élèves prennent du plaisir et s'amusent en apprenant, il faut donc présenter chaque activité comme un jeu ayant des règles avec des consignes. »*. Pour Lucjia Cok[5], le jeu est une *« constante qui constitue l'axe horizontal de toute présentation des contenus. ».* Les contenus qui forment l'axe vertical de l'unité didactique peuvent être des chants, des activités physiques…etc. Le jeu est comme nous

---

[1] H. Augé, M. B. Borot et M. Vielmas, « *Jeu pour parler, jeu pour créer* », ed. Clé International, 1989
[2] S.A. Ancelin, « *Le jeu de rôles* », éd. ESF, Paris 1981.
[3] A. Muccheilli, « *les jeux de rôles* », Presse Universitaires de France. Coll. «Que sais-je? » n°2098, Paris, 1983.
[4] M.A. Berjemo, « *Come along kids : Teaching English to Primary Learners »* éd. CNED, Toulouse, 1993
[5] L. Cok, « *L'enseignement de la langue étrangère au niveau précoce est-il un processus intégré ou non-intégré »* in. Elisabeth CALAQUE, « *L'enseignement précoce du FLE : bilan et perspective »,* éd. LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble III, p.30

l'avons dit précédemment, un besoin de l'enfant. Il est donc important de l'introduire dans l'apprentissage des langues étrangères. Selon Cok[1] :

« *Jouer en suivant les règles convenues constitue un point de départ pour arriver à la découverte du monde abstrait des relations linguistiques. Lier les techniques du jeu à des modules communicatifs en langue étrangère, à travers différentes tâches essayer ensuite de résoudre les problèmes de communication à soulever, engageront la pensée de l'enfant mais aussi l'intérêt et le besoin de parler en langue étrangère.* ».

L'utilisation du jeu dans l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire, a été également préconisée par les Instructions Officielles en France[2]. En effet les différents dispositifs d'enseignement des langues étrangères à l'école primaire ont conseillé un enseignement basé sur le plaisir.

La circulaire du 5 Avril 1990 demande aux enseignants : « *d'utiliser des situations pédagogiques variées et simples (dialogues, jeux de rôles…) afin de stimuler la motivation des élèves pour les activités de communication.* » (M.E.N, 1990)

La circulaire du 02 juillet 1998 annonce que : « *la mise en situation des diversités pourra s'appuyer largement sur la vie quotidienne mais aussi sur l'imaginaire et le jeu : la simulation, le jeu de rôles permettent de diversifier les contextes, d'entretenir chez les élèves le désir, la capacité et l'habitude de communiquer en langue étrangère.* » (M.E.N, 1998)

La circulaire du 07 juin 1999 annonce qu'il faut :

« *Préserver les approches ludiques les plus aptes à générer le plaisir de découvrir et d'apprendre à communiquer. La langue vivante est présentée en situation de communication orale (chansons, comptines, courts dialogues, contes, courts récits, jeux…). […] l'enseignant veille à l'alternance des activités et à leur complémentarité, les élèves étant souvent sollicités pour s'exprimer oralement, agir ou réagir par écrit, participer à des jeux…* » (M.E.N, 1999)

---

[1] L. Cok, « *L'enseignement de la langue étrangère au niveau précoce est-il un processus intégré ou non-intégré* » in. Elisabeth CALAQUE, « *L'enseignement précoce du FLE : bilan et perspective* », éd. LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble III, p.30

[2] Ministère de l'Education National, circulaire n°90-070, 26.03.1990, « *Expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante à l'école élémentaire.* », Bulletin Officiel de l'Education National, n°14, 05.04.1990, p.942

Cependant, les termes *jeu* et *travail* laissent apparaître une certaine contradiction d'après Atienza cité par Radhia Azzam- Hannachi (2005) [1] puisque :

Jeu=spontanéité *versus* école=contrainte

Jeu=plaisir *versus* apprentissage=travail

Alors que pour les psychologues d'aujourd'hui défenseurs de cette pratique éducative, il n'y a qu'une opposition d'apparence entre le jeu et le travail puisque le jeu a des caractéristiques similaires à celle du travail comme l'effort et le respect de certaines règles et l'ordre.

L'utilisation des jeux en classe de langue étrangère, à l'école est particulièrement recommandée, en jouant dans la salle de classe à recréer des situations quotidiennes :

« *Les enfants, voient devant eux des exemples à imiter, apprennent à observer d'une manière adéquate, à répondre rapidement, à se mouvoir avec précision, à être attentifs de leurs visages, à contrôler leurs gestes, à moduler leurs voix, à nuancer la prononciation des mots, enfin à interpréter d'une manière vraisemblable les différents personnages qu'ils représentent.* »[2].

II.2.2. Conditions et limites d'inscriptions des jeux en classe de FLE

La première condition consiste à aborder le jeu de manière rigoureuse, car à l'instar de tout autre outil son efficacité tient moins à ses qualités intrinsèques qu'à l'usage que l'on en fait.

La deuxième condition consiste à établir un lien adéquat entre les trois niveaux du fait didactique : hypothèses théoriques relatives autant au jeu qu'à l'enseignement-apprentissage des langues, outils pédagogiques et pratiques réelles de classe, car c'est l'incohérence entre ces différents niveaux que naissent en général les difficultés d'exploitation pédagogique du jeu.

La troisième condition consiste à ne pas chercher dans le jeu un outil miraculeux, mais à y voir simplement, et c'est déjà largement suffisant d'avoir l'occasion d'enrichir sa boite à outils.

---

[1] R. Azzam-Hannachi, « *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentation des enseignants du premier degré »,* thèse de Doctorat, Université de Nancy2, U.F.R sciences du langage, 2005, p.61

[2] Caravolas *in* J. L. Atienza, « *Le jeu et le désir de langue : une perspective historique et culturelle », in* CALAQUE « *l'enseignement précoce du FLE »,* Publications LIDILEM, Université Stendhael, Grenoble III, 1997.

On peut résumer ces trois conditions en une seule, le jeu n'est en mesure de devenir un outil pédagogique à part entière que lorsque les enseignants sont de véritables acteurs de leur pratique, et non de simples exécutants.

Pour tirer le plus grand profit des nombreux avantages du jeu sans tomber dans le piège de ses possibles inconvénients, il importe de mieux le connaitre pour mieux l'utiliser.

Toutefois, il convient de mesurer les limites des activités de jeu. Le jeu intervient à un moment précis de l'apprentissage et ne peut représenter une façon à part entière. Il permet l'assimilation de notions déjà clarifiées, ou la mémorisation à long terme d'un vocabulaire déjà abordé, mais ne permet pas présenter une structure ou du lexique, car l'apprenant en situation de jeu n'apprend pas, mais il exerce ses compétences, mobilise ses connaissances et le met au service de l'activité pour laquelle il recherche avant tout un plaisir.

Ce point est particulièrement important à souligner : le jeu constitue un précieux outil pédagogique d'approfondissement et d'appropriation. On ne peut espérer l'utiliser pour introduire de nouvelles notions car il manquerait un temps dans le déroulement du processus, celui de la classification, de la compréhension, et de l'assimilation à travers plusieurs contextes. D'autre part, le jeu ne saurait être un moment propice à l'évaluation individuelle, des facteurs émotionnels et l'aspect compétitif de certains jeux modifiant les comportements des apprenants face à une tâche à accomplir.

II.2.3. Les quatre niveaux sémantiques du jeu en classe de FLE

Pour essayer de mieux cerner la complexité du réseau sémantique qui sous-tend l'utilisation des jeux dans nos classes de FLE à l'école primaire, Hydée Silva[1], propose quatre niveaux de référence sémantique de la métaphore ludique : le matériel, le contexte, la structure et l'attitude. Ces quatre catégories permettent de prendre en compte la plupart des sens attribués au phénomène ludique et de mieux comprendre ce que les unit et ce qui les sépare.

II.2.3.1. Le matériel ludique : avec quoi on joue !

L'existence d'un support de jeu ne suffit pas pour pouvoir affirmer qu'il y a jeu. La présence du matériel n'implique pas obligatoirement la réalisation d'une partie ni la

[1] Hydée Silva, « *Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de langue ?* », http://www.francparler.org/parcours/jeux.htm



participation des joueurs. Nous pouvons dire que la classe de langue est une discipline privilégiée car, aux prises de contacts avec la langue et la communication, tout peut servir de support : textes, images, documents audio et vidéo, cartes, objets quotidiens, objets insolites, corps, sons, mots, concepts.

Le plaisir esthétique d'un joli support, ajouté au plaisir sensuel de le manipuler permet de marquer l'activité d'une empreinte affective, et on se souviendra d'autant mieux d'une règle de grammaire, d'une structure langagière, d'un mot de vocabulaire, d'une séquence d'interaction, qu'on pourra y rattacher le souvenir d'objets et d'activités concrètes auxquelles on a participé.

II.2.3.2. La structure ludique : à quoi on joue !

La diversification du matériel, fondamentale, exige d'être accompagnée d'une diversification des structures ludiques mises en œuvre (imaginons un enseignant qui se contenterait d'agiter une superbe "baguette magique" pour indiquer qui doit aller au tableau : une fois le premier moment de surprise et séduction passé, le support perdrait toute raison d'être).

Cela revient à dire que chaque jeu possède un système de règles propres, une structure ludique mettant en marche un certain nombre de mécanismes et de principes précis. Or, la structure ne suffit non plus à garantir l'existence du jeu en tant qu'activité.

Sans doute, plus la gamme de structures ludiques que maîtrise l'enseignant est large, mieux il sera en mesure de répondre à des besoins pédagogiques diversifiés.

II.2.3.3. Le contexte ludique :

Néanmoins, à la diversification du matériel et de structures doit s'ajouter une bonne gestion de contexte dans lequel s'inscrit l'activité de jeu. Le contexte en classe de FLE inclut l'ensemble de circonstance extrinsèque au jeu dans lesquelles s'insère le fait ludique : les variables socioculturelles, la situation spécifique de réception.

L'enseignant a intérêt à introduire le vocabulaire des joueurs en français, en encourageant l'utilisation des expressions telles que "c'est mon tour", "j'ai gagné", "tu triches", etc. il fera parler les apprenants de leurs jeux préférés, il les invitera à proposer de nouvelles activités, il leur demandera de créer des supports, des règles ou des variantes, etc.

Ainsi, par un travail sur le matériel, les structures et le contexte, il aura construit un cadre favorable à l'apparition de l'attitude ludique.

II.2.3.4. L'attitude ludique :

C'est la conviction intime du joueur par rapport à ses actes. C'est elle qui véhicule bien des avantages reconnus au jeu, car sans elle, le jeu devient un simple exercice. Le plus important, c'est de penser le jeu, autrement-dit, d'attacher à ses actes un sens du jeu.

L'attitude ludique est pourtant impossible à programmer chez le joueur, dans la mesure où il s'agit d'un comportement subjectif déterminé par trop nombreux facteurs. La seule solution consiste à travailler sur les trois niveaux préalables, en évitant la focalisation sur un seul d'entre eux, car une erreur courante est de croire qu'il suffit d'en toucher un pour les entraîner tous. Il faut que l'enseignant assume lui aussi, bien entendu, une attitude ludique, car les apprenants ne seront jamais dupes d'un jeu auquel l'enseignant ne croit pas.

II.3. La motivation en classe

II.3.1. Définition

D'après Alin Lieury et Fabien Fenouillet (1997) [1], la motivation est « *l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation (vers un but, où à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin de l'intensité et de la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante.»*.

Les compétences dynamiques que Dieudonné LECLERCQ (1998)[2] présente dans sa ″pyramide des compétences″ montre à quel point la motivation est à la base de tout apprentissage. Elle repose sur des compétences appelées compétences dynamiques.

1 A. Lieury et F. Fenouillet : « *Motivation et réussite scolaire* », éd. DUNOD, Paris, 1997.
2 D. Leclercq, « *Approche technologique de l'éducation et de la formation* », éd. Liège, Université de Liège, 1998

Compétences spécifiques	Compétences démultiplicatrices	Compétences stratégiques	Compétences dynamiques
Se rapportent à des domaines précis, compétences peu transférables d'un domaine à l'autre	Permettant d'acquérir plus de compétences spécifiques (ex : lire, téléphoner, utiliser un PC)	Se connaître en tant qu'apprenants, communiquer, collaborer, s'autoévaluer	Motivation de la personne, envie d'apprendre

La motivation en contexte scolaire est définie selon Rolland VIAU (1997)[1]comme : « *un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement qui l'incitent à choisir une activité, à s'y engager et à préserver dans son accomplissement afin d'atteindre un but.*»

La motivation peut être comprise comme le souligne Klaus VOGEL (1995)[2] comme :

« *Un état de stimulation qui, à l'égard d'un processus d'apprentissage s'actualise sous la forme d'une disposition à apprendre. Le principe de motivation se situe au cœur d'une triple interaction entre le sujet qui apprend, l'objet à apprendre et la situation d'apprentissage : son actualisation peut tenir principalement à la personne qui apprend, mais aussi à la nature de l'objet à apprendre et à la configuration de la situation, ces deux derniers cas devant être rapportés à la personne de l'apprenant.* »

Pour Vogel (1995) [3]: « *la motivation oriente le processus d'apprentissage, la réussite d'apprentissage dépendant d'une part de la nature des motifs et surtout de l'intensité de la motivation, c'est-à-dire à la disposition à apprendre.* »

II.3.2. Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque

II.3.1.1. Motivation intrinsèque : cette motivation est liée au plaisir trouvé dans la situation d'enseignement proposé. C'est lorsque l'apprenant trouve du plaisir dans les tâches qu'il a à accomplir et qu'il n'a aucun autre intérêt.

II.3.1.2. Motivation extrinsèque **:** est l'effet de stimuli extérieurs. C'est lorsque l'apprenant agit parce qu'il sait qu'il obtiendra une récompense en contrepartie. Elle peut donc présenter l'inconvénient de pousser la motivation de la personne à réaliser une tâche dans le but d'atteindre un objectif, tel qu'obtenir une bonne note par exemple.

[1] R. Viau, « *La motivation en contexte scolaire* », éd. De Boeck, Bruxelles, 1997
[2] K. Vogel, « *L'interlangue, la langue de l'apprenant* », éd. PUM, Toulouse, 1995, p. 169
[3] *Ibid.*, p.170

II.3.3. Motivation et apprentissage des langues étrangères

Line Audin[1] présente dans une recherche menée sur les langues à l'école primaire des résultats assez positifs quant à la motivation et à l'attitude des apprenants par rapport à l'apprentissage des langues étrangères. Elle en conclut que ces facteurs positifs résultent en grande partie des méthodes adoptées (jeux, simulation de situations de communication réelles) qui favorisent l'activité et l'implication de l'enfant. Pour elle : « *c'est grâce à cette implication qu'il mémorise et s'approprie le modèle linguistique qui lui a été proposé. Lorsqu' une situation identique se présente, le savoir-faire qu'il a déjà acquis lui permet de puiser l'énoncé dont il a besoin dans le stock qu'il s'est constitué. »* [2].

La motivation des jeunes enfants apprenant une langue étrangère, dans un contexte institutionnel n'est pas seulement liée à l'attitude qu'ils ont vis-à-vis de cette langue mais elle est aussi influencée par l'environnement : l'âge et l'environnement linguistique et culturel de l'apprenant, l'attitude des parents, la place de la langue et les objectifs de son enseignement, l'attitude de l'enseignant, les manuels employés et les objectifs poursuivis, …etc.

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, le rôle du pédagogue est d'appâter l'apprenant, de créer l'équilibre entre ce qu'il possède et ce qu'il n'a pas, de poser un problème que l'apprenant aura envie de résoudre. Comme le souligne Perrin cité par R. Azzem-Hnnachi[3]: « *le principe méthodologique qui est à la racine de la plus grande partie de l'activité du formateur en langues : créer du manque, installer de l'écart, produire du vide à partir du plein, de manière à ce que les apprenants soient mis devant la nécessité de combler ces manques, réduire ces écarts, remplir ces vides. »*.

---

[1] L. Audin, « *L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire : quel (s) enseignement (s) en tirer* », in *Les Langues Modernes,* n°3, p.10-19

[2] *Ibid*. p.12

[3] AZZEM-HANNACHI, Radia (2005) « *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentation des enseignants du premier degré »,* thèse de Doctorat, Université de Nancy2, U.F.R sciences du langage, page visitée le : 04/02/2009 http://www.cyberdoc.univ-nancy2.fr/THESES/



Conclusion

L'utilisation des jeux en classe de langue est à la fois très avantageuse, limitée dans ses objectifs et parfois contraignante dans son organisation matérielle. Toutefois, elle constitue un outil irremplaçable à certains moments de l'apprentissage de la langue étrangère par l'attrait et l'implication qu'elle suscite chez les apprenants, et l'authenticité de communication qu'elle permet.

Depuis l'introduction de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire se sont précisés quelques facteurs favorisant cet enseignement. Plusieurs arguments plaident en faveur d'un enseignement ludique et informel qui apparaissent comme des objectifs prioritaires. Pour cela, il est important de développer le goût et le plaisir d'apprendre, des objectifs secondaires voire inexistants dans l'enseignement des langues au primaire, par exemple:

- ✓ L'attrait de la découverte qui provoque une motivation importante chez les jeunes débutants, préalable indispensable à un apprentissage réussi.
- ✓ L'utilisation d'accessoires tels que les marionnettes, masques, peluches, …etc. contribuent à donner vie à la classe de langue et stimulent l'imagination des apprenants.
- ✓ Les chansons et les comptines, les contes favorisant le développement de la mémoire, éveillent la curiosité des enfants et l'appropriation d'éléments culturels. Cela crée une atmosphère détendue facilitant l'apprentissage.

Après avoir passé en revue les arguments en faveur et contre un apprentissage ludique, il est sans doute nécessaire de proposer un classement de jeux basé sur l'objectif recherché, raison pour laquelle nous avons opté pour les jeux communicatifs afin d'atteindre notre objectif initial qu'est la libération de l'expression orale chez des apprenants de 5ème année primaire.

CHAPITRE III



CAHPITRE III : LES BIENFAITS, AVANTAGES ET IMPACT DU JEU COMMUNICATIF

Introduction

L'approche communicative décrite par la didactique des langues étrangères vise à développer des compétences de communication langagière dans un contexte socioculturel. Le postulat psychologique qui sous-tend cette approche est d'après Ch. Puren[1] : « *apprendre une langue, c'est entraîner dès le départ à penser et à parler en langue étrangère.* ». Les apprentissages émergent dans et par l'interaction.

Tous les jeux inventés dans les années 70 par les défenseurs des approches communicatives en réaction aux méthodes dites audio- visuelles et aux exercices structuraux préconisés à l'époque contiennent un élément dit ″d'écart d'information″ ou de possession entre différents partenaires. Ces jeux communicatifs permettent dans la plupart des cas un travail systématique de certaines structures, au même titre des exercices structuraux, mais dans des situations plus ouvertes, plus authentiques et plus motivantes que les derniers. Ils constituent enfin une réponse intéressante au dilemme : *libérer l'expression orale* ou *structurer la langue de l'apprenant.*

Les exercices de référence d'une approche communicative sont les simulations et les jeux de rôles. Ces activités ont pour but de créer une mise en situation suffisante afin de libérer la parole, la contextualiser, et rendre ainsi les enjeux communicatifs plus authentiques.

---

[1] Ch. Puren, « *Les nouvelles technologies face aux nouvelles options didactiques* », Actes de Colloque *apprendre les langues européennes avec les nouvelles technologies,* Paris, Goeth-Institut.

III.1. La notion de jeu communicatif

III.1.1. Définition

D. W. Winnicott (1975) [1] affirme que le jeu communicatif est : « *toute activité didactique caractérisée par deux composantes : l'installation de l'activité dans la sphère de l'illusion (jeu=aire intermédiaire), et l'utilisation de la parole et du langage comme moyen d'interaction authentique.».* Les analyses des chercheurs à cet égard nous paraissent /totalement pertinentes : c'est dans le rapport dialogique, coopératif, avec les autres individus, établi dans la zone prochaine de développement (famille, école, rue), que surgit la langue comme instrument d'action.

En insistant sur la communication-expression en langue étrangère et sur la reconstitution aussi fidèle que possible du réel (F. Debyser, 1978)[2], la pratique des jeux de rôles et des simulations globales devient pratique de référence, pour cela, il faut que ces activités fonctionnent dans l'esprit des apprenants vraiment comme des jeux, dénuées de toute justification scolaire. C'est-a-dire, qu'ils soient au sens propre du mot, des jeux récréatifs.

III.1.2. Qu'est ce qu'une situation de communication ?

Lorsque l'enseignant montre une horloge devant la classe et demande « quelle heure est-il ? », il ne cherche pas à savoir l'heure, il la connaît déjà. Il veut savoir si ses apprenants savent dire l'heure. Les apprenants savent que la demande est artificielle, d'autant plus qu'eux aussi connaissent la réponse. Beaucoup d'enseignants croient pratiquer la communication avec ce genre d'activité, mais en réalité la question posée n'est pas motivée par le désir de connaître la réponse mais celui de vérifier si l'apprenant est capable de dire l'heure. De son coté, l'apprenant n'est pas motivé par le désir de communiquer mais par le besoin de montrer ce qu'il sait faire. Il n'y a pas là de communication authentique, ni réelle, ni simulée, car il n'y a pas de véritables enjeux de communication, enjeux consistant à agir sur le monde et l'entourage par les actes de paroles que l'on produit.

L'une des situations courantes de communication consiste à échanger des informations entre deux ou plusieurs personnes. Pour qu'il y ait communication réelle ou simulée en classe

---

[1] D. W. Winnicott, « *Jeu et réalité, l'espace potentiel* », éd. Gallimard, 1975

[2] J. M. Caré et F. Debyser, « *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français* », éd. Hachette-Larousse, Paris, 1978



il faut un ″trou″ ou un ″écart d'information″ entre interlocuteurs, où l'un est obligé de s'adresser à un autre ou à d'autres pour combler cet écart.

Toutes les situations de communication ne correspondent pas nécessairement à cette définition. Les actes de parole où l'on échange des sentiments ou qui consistent à maintenir ou établir un échange social par exemple ne sont pas des échange d'informations et sont plus difficile à obtenir en classe.

Dans une situation argumentative, l'écart est constitué par la différence d'opinion entre différents locuteurs et le désir de convaincre l'autre.

Dans la situation d'échange d'information (s) entre interlocuteurs, qui est sans doute celle que l'on peut le mieux simuler en classe, à condition de prendre certaines précautions et de respecter certains principes élémentaires, les interlocuteurs ne peuvent avoir une réelle envie de communiquer que s'ils ont une tâche à accomplir (enjeu de la communication) nécessitant d'obtenir des renseignements ou des objets (qu'ils ne possèdent pas déjà) auprès de l'enseignant ou de leurs pairs.

En classe de français langue étrangère, la tâche à accomplir consiste à compléter un document lacunaire (tableau, itinéraire, dessin, …), à obtenir des objets ou des cartes. Cependant, il faut qu'il y ait un but à atteindre pour ceux qui parlent. Ce but déclenchera le désir réel de communiquer, du moins un prétexte plausible aux échanges verbaux demandés par l'enseignant. Pour que la communication, même simulée en classe, ne soit pas totalement artificielle, il faut que ce principe d'écart d'information soit respecté et complémentaire entre les différents partenaires. Cela peut être résumé par le tableau suivant :

Dans un travail par paires, *A* possède une information x, y, z que ne possède pas *B*. Ce dernier possède une information u, v, w qui n'est pas à la disposition de *A*. *A* doit rechercher u, v, w, et, *B*, pour compléter sa tâche, devra essayer d'obtenir x, y, z auprès de *A*

A	A	B	B
Doit obtenir	Possède	Possède	Doit obtenir
U ? V ? W ?	X, Y, Z	U, V, W	X ? Y ? Z ?



III.1.3. Conseils techniques et conseils méthodologiques pour l'introduction des jeux communicatifs en classe de FLE

Pour être capable de transformer des échanges linguistiques scolaires en jeux communicatifs, on a besoin d'un savoir (c'est le rôle des réflexions antérieures, quant à la connaissance du jeu), mais aussi d'un savoir-faire, qui est à son tour de l'ordre du général (une méthodologie) et de l'ordre du concret (une technique). De nombreux articles et livres se sont occupés des questions techniques : comment faut-il s'y prendre, quels pas faut-il suivre ?

Nous voulons pour notre part nous placer sur un terrain préalable, méthodologique si l'on veut, où la réflexion n'est pas seulement déterminée par la question : comment s'y prendre ? Mais par les questions : à qui (avec quels groupe d'apprenants) ? Quand (à quel moment de leur formation) ? Lesquels (jeux) ? Dans quels buts (quelles aptitudes et attitudes nous mettrons en marche) ?

III.1.3.1. La situation d'apprentissage :

L'utilisation didactique du jeu communicatif doit prendre en compte plusieurs éléments. Une première prévention consiste à savoir que pas tous les jeux, avec leurs variantes multiples, peuvent être utilisés dans n'importe quelle situation d'apprentissage. Il faut savoir à quel type de public nous destinons tels jeux ou tels autres, et à quel moment de la classe, de l'unité didactique, ou du cursus de formation de l'apprenant en langue, nous faisons appel à eux.

III.1.3.2. La connaissance du monde :

D'autres jeux exigent des capacités logiques ou bien une connaissance du monde. Les enfants de 7-11 ans sont fortement imaginatifs et montreront en principe beaucoup moins de contraintes psychologiques envers un comportement naturel en classe. Il faut ainsi établir une gradation dans les jeux, les coller aux objectifs linguistiques (actes de parole, éléments grammaticaux…). Il faut surtout habituer les apprenants à jouer en classe de langue, pour qu'ils réagissent face au jeu de manière normale (il s'agit d'une activité de plus), et comme pratique nécessaire à un entraînement, ce qui leur permettra de franchir les barrières psychosociales.

Il faut donc considérer de tout point de vue les activités telles que le jeu de rôle et la simulation globale comme des jeux, dans le sens du terme exprimé antérieurement. Elles sont



toute participation collective à une action fictive, illusoire. Il s'agit d'une activité récréative, divertissante et créative à la fois. Et l'une des raisons qui expliquent les difficultés ou les échecs qu'entraîne leur mise en action consiste dans ce fait en classe. On demande en effet à l'apprenant de changer son rôle de spectateur (contemplation de l'autre, apprenant ou enseignant, ou acteur dans un rôle préfiguré, prévu d'avance, connu, sécurisant, comme dans le cas des dramatisations) pour devenir acteur (dans une action collective, où il devra tenir des rôles inconnus pour lui à jouer). On demande à l'enseignant de même d'abandonner son rôle habituel, pour adopter d'autres rôles, acteur lui-même (il est acteur de plus, ou bien il doit montrer aux apprenants comment on fait), mais aussi metteur en scène ou régisseur, et encore animateur de groupe. Et ces questions-là sont loin d'être abordées et prévues par les concepteurs de ces activités-là (peut être pour ne pas faire fuir d'avance ceux qui sont prédisposés à les mettre en pratique). Il faut par contre affronter ces difficultés, et proposer des moyens de les surpasser.

Tout connaisseur de théâtre trouvera normales les réticences et résistances soulevées par ce changement brutal de rôle social, pour que les activités décrites dépassent le stade d'exercice d'application (dramatisation, simulation professionnelle) vers des activités langagières où l'apprenant doit s'investir en tant qu'individu, personne humaine, pour déboucher sur une communication pleinement authentique (bien que tenue sue le registre du fictif), car, à travers la parole, on active des émotions, des désirs, des attractions ou des répulsions, on pénètre dans l'affectif.

III.1.3.3. La dimension collective dans le jeu communicatif

Pour parler de jeu communicatif, il faut qu'il existe dans l'activité une dimension collective, une interaction entre plusieurs personnes (apprenant-apprenant, enseignant-apprenant) qui ne soit imposée de l'extérieur, mais qui surgisse des sujets eux-mêmes. Par exemple, lorsque les apprenants composent une histoire à la suite les uns des autres, en ajoutant une phrase ou quelques mots à ce qui vient d'être dit. Chaque apprenant, doit s'investir lui-même dans le jeu, mais il faut aussi créer un climat, préparer les apprenants, rompre certains tabous et modèles de comportement.

III.2. Classes et variantes des jeux communicatifs

III.2.1. Jeux ou exercices pratiques

Il faudrait distinguer, comme le propose les chercheur, les jeux des exercices pratiques ou d'application, qui ne constituent pas vraiment des jeux, même s'il s'agit d'activités plutôt divertissantes pour les apprenants, par exemple : réponses vrai _ faux, questions sur un dessin, mettre des croix, associer des numéros à des cases correspondantes selon des instructions données, exercices à trous, finir des phrases…etc.

On pourrait marquer la frontière entre le jeu et l'exercice quand l'activité proposée n'est plus application d'un savoir antérieur ou activité à objectif d'apprentissage précis, mais pratique décalée, où le domaine du concret, de la réalité (le matériel linguistique à apprendre) s'estompe au profit du surgissement de l'illusion personnelle ou collective que crée le jeu.

Dans les manuels scolaires, on peut trouver toute une panoplie de jeux : mots croisés (plusieurs variante), le rébus, trouver le mot le plus long, mettre des images en ordre…etc. Il s'agit dans ce cas des jeux linguistiques, l'activité langagière est menée par chaque apprenant pour son propre compte, sans que sa personnalité se trouve impliquée dans le contenu du message ou la mise en action ; par exemple, dans le jeu suivant : un apprenant doit disposer certains objets selon un certain ordre, par rapport à d'autres objets (intérieurs/extérieur, haut/bas, droite/gauche, à coté, prés/loin, etc.), selon les indications fournies par un autre apprenant. L'apprenant ne met en jeu que sa compréhension linguistique.

De la même façon, les écarts d'information à combler entre plusieurs apprenants (le trou d'information), ou certain types de dramatisation se situent dans le domaine de la pratique langagière décalée (on fait comme si…) par rapport à la réalité, sont construites sur une interaction, mais on ne peut pas encore parler proprement de jeux communicatifs puisqu'il n'existe pas encore une implication de l'individu dans le message ou dans l'action, il n'y a aucune volonté de l'apprenant à dire quelque chose de personnel, aucun engagement de l'individu. Ces activités, dans leurs limites (elles ne mettent en action qu'une pratique linguistique) sont très recommandables, puisqu'à travers elles, les apprenants peuvent s'initier à l'univers du jeu communicatif.



III.2.2. Jeux de rôles et simulations

Les jeux de rôles et les simulations globales, sont à tous égards des jeux communicatifs : ce n'est plus l'apprenant, c'est l'individu, la personne humaine qui parle et agit. Et la mise en pratique collective de ces jeux communicatifs, elle s'apprend, comme toute activité humaine, elle ne s'improvise pas, il faut conduire progressivement le groupe d'apprenants à travers une gradation des attitudes et un surpassement des réticences ou des résistances.

Ces résistances viennent souvent du côté psychologique, et non pas, du manque d'aptitudes théâtrales. On ne demande à aucun apprenant de jouer bien, mais seulement d'être lui-même, de se laisser aller, de s'investir pleinement dans la situation créée.

En effet, lorsque nous faisons des jeux de rôles ou des simulations globales, nous nous plaçons tous dans ce monde intermédiaire dont parle Winnicott (1975)[1], le monde de l'illusion, du jeu, par la transposition de la réalité vers une autre réalité, semblable à la notre (à travers un déplacement géographique, ou temporel). Ainsi, dans une classe de français langue étrangère, le jeu de rôle ou la simulation devient psychodrame. Il faut savoir qu'il y a risque de débordement, et qu'il faut donc orienter, prévoir, fixer des règles de jeu précises, intervenir quand il faut et savoir arrêter le jeu.

III.3. La simulation globale

III.3.1. Définition

Il s'agit d'une pratique pédagogique conçue au début des années 70. A cette époque on a ressenti de coordonner les pratiques déjà utilisées en didactique des langues étrangères (jeux communicatifs, jeux de rôles, techniques de créativité…) dans un souci de passer de l'utilisation de fiches pédagogiques proposant des déclencheurs de communication ponctuels ou situations brèves de simulation à des simulations plus longues dans le temps, engageant de façon beaucoup plus complète, motivée et réelle la pluralité des actes de parole et des types de discours que peut avoir à utiliser un apprenant dans la vie de tous les jours.

[1] D.W. Winnicott, « *Jeu et réalité. L'espace potentiel* », éd. Gallimard, 1975.



Selon F. Debyser (1991) [1], la simulation globale est une activité : « *dans laquelle des apprenants doivent agir et interagir en endossant une identité fictive.* ». Elle fonctionne selon deux principes fondamentaux :

- ✓ Un lieu-thème : qui permet de convoquer et de fédérer les activités pédagogiques traditionnellement atomisées ;
- ✓ Des identités fictives : qui permettent aux participants de se glisser dans la peau d'un personnage.

L'intérêt dans une simulation globale est d'intégrer l'ensemble des apprentissages (linguistiques, discursifs, culturels) dans leurs divers niveaux de complexité, le tout finalisé par un projet commun motivant. Dès lors, une mise en situation jouée permet d'envisager la langue comme un tout et non plus comme un objet de savoir. Il s'agit donc d'une activité collective favorisant des échanges entre apprenants en langue étrangère dans un lieu-thème plus ou moins réaliste permettant un bain linguistique et socioculturel.

L'enseignant encadrant l'activité veille au déroulement du scénario tout en proposant des situations-problème en rapport avec le monde de référence.

La simulation globale met également l'accent sur la créativité de l'apprenant. Elle est d'abord langagière, car l'apprenant se trouve dans une situation d'expression en langue étrangère, et elle s'exprime également par la construction progressive de son personnage, par l'évolution du lieu-thème.

III.3.2. Les avantages d'une simulation globale

Toujours selon F. Debyser (1991)[2], cette technique présente plusieurs avantages :

- ✓ Créer avec le groupe-classe un univers du discours complet où tous les actes de parole sont mobilisés de manière complémentaire et naturelle ;
- ✓ Il y a construction à travers le lieu-thème, d'une culture partagée avec les autres, d'un monde choisi et vécu effectivement, même si cela se produit sur le monde imaginaire ;
- ✓ L'apprenant réussi à se projeter facilement dans la peau d'un personnage, car le personnage est construit sur une période plus longue donnant ainsi le temps et la possibilité de mettre entre parenthèses son identité réelle et ainsi, de pouvoir mieux

---

[1] F. Debyser, « *Les simulation globales. Education et pédagogie* », éd. CIEP, n°10, mai1991
[2] *Ibid.*

s'exprimer en se cachant derrière le masque du personnage que l'on représente. Elle permet donc, de mieux faire entrer le réel dans la classe ;

- ✓ Le désir de résoudre le problème ou l'énigme déplace l'attention qui se porte plus sur la tâche que sur la langue, mais permet quand même un travail sur les structures et le lexique mais sans que les élèves ne s'en aperçoivent nécessairement ;
- ✓ Renforcer la motivation, la tâche accomplie et réussie provoque satisfaction chez les apprenants.

III.3.3. Les étapes d'une simulation globale

D'après J. M. Caré (1978)[1], la démarche est en quatre temps :

- ✓ *Se déterminer des objectifs* : essentiel pour éviter de tomber dans le travers du jeu bouche-trou ! l'objectif initial dans notre perspective est l'enseignement du français langue étrangère, et plus particulièrement, la libération de l'expression orale. Notre prétexte est de : c'est en passant par des comportements sociaux comme la communication, la coopération, la compétition, la prise de décision que l'apprenant se familiarisera avec la langue. Notre objectif essentiel reste donc communicatif ;
- ✓ *Réunir des données :* dans la construction d'une simulation, il faut identifier clairement les participants, fixer leur (s) objectif (s) et les moyens qui permettent de les atteindre. Les apprenants devraient pouvoir participer à ce travail de préparation. Il faut alors leur donner les informations de base concernant la structure de la simulation et toute la documentation qui leur permet de mieux comprendre le phénomène social abordé.
- ✓ *Fabriquer le matériel :* la matérialisation se fait par un scénario, des fiches décrivant les rôles, les règles et fournissant toutes les données du problème. Le scénario doit être suffisamment détaillé et clair pour que les participants comprennent rapidement la situation de départ. Pour qu'ils se sentent vraiment impliqués, il faut qu'il soit aussi suffisamment réaliste. Enfin tous les participants doivent être familiarisés avec les règles de base. Elles sont de deux ordres :
  - ❖ Celles qui définissent des contraintes au niveau des comportements, des codes d'interaction.

[1] J. M. Caré, « *Les jeux du langage et du plaisir », in* J. M. Caré et F. Debyser, « *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français »,* éd. Hachette-Larousse, Paris, 1978, p104.

- ❖ Des règles administratives qui déterminent par exemple la longueur de chaque phase de la séance, le temps consacré à la simulation elle-même et aux travaux préparatoires.

Le matériel doit être simple, si possible authentique et d'accès facile. On ne retiendra que l'essentiel de façon à éviter de noyer les apprenants de lectures ennuyeuses qui leur rappelleraient par trop un exercice scolaire traditionnel.

- ✓ *Evaluer :* c'est un aspect important de la séance. Le repousser complètement à la fin, c'est se priver de la possibilité de modifier certaines règles, d'infléchir les rôles, de rectifier des données fausses. La possession d'un équipement vidéo, par un travail d'observation différé, pourra faciliter l'évaluation en cours de simulation. Et le même travail peut être fait par un groupe d'apprenants (de 2 à 4) placés dès le début en position d'observateurs.

III.4. Le jeu de rôles

III.4.1. Définition

Il s'agit comme l'affirme J. M. Caré (1978) [1] de :

« *L'animation par deux ou trois étudiants de scènes ou de personnages plus spontanés, plus fantaisistes, éventuellement plus caricaturaux que dans les simulations proprement dites, sans canevas ni scénario prédéterminés, sans documentation ni préparation particulière autre que le cours de langue lui-même, sans consignes autres que l'indispensable nécessaire pour le point de départ* ».

Si nous acceptons cette définition, le jeu de rôle est en plein domaine du jeu, par l'implication personnelle. L'apprenant doit mobiliser tous les moyens expressifs de la langue, en y intégrant l'affectif et le rationnel, le verbal et le gestuel, la phonétique et la mimique ; il est laissé à lui-même, il doit se comporter tel qu'il est, comme en situation de langue authentique.

[1] *Op.cit* p.66.67



III.4.2. Le jeu de rôle un évènement interactif

J. P. Quq (2003) [1] constate qu' « *issu des techniques de formation d'adultes, le jeu de rôles, en didactique des langues, un évènement de communication interactif à deux ou plusieurs participants. »*. Chaque apprenant joue un rôle plus ou moins authentique pour développer sa compétence de communication en langue étrangère sous ses trois aspects : composante linguistique, composante discursive, composante culturelle.

L'improvisation s'apprend aussi : il est préférable de commencer par des situations banales (personne qui fume dans l'ascenseur, personne qui ne fait pas la queue, retard lors d'un rendez-vous, salle d'attente chez le médecin, dans une gare, un aéroport, projets de vacances en famille…), ou qui naissent d'un malentendu (rendez-vous manqué, …), avant de proposer des situations où la personnalité de chaque apprenant va se trouver pleinement engagé (dispute avec les parents sur l'heure de retour à la maison, ou avec un (e) ami (e)…). Il faut en tout cas éviter l'adoption de situations stéréotypées (les éléments marchands, agents de police, ou employés…), et sortir du modèle fixé d'avance et prévisible.

Pour qu'il y ait implication, il faut qu'il existe une interaction, que la situation contienne un germe de déséquilibre, et que ce soit l'attitude des participants qui fasse déboucher l'issue dans une direction ou l'autre. Les apprenants eux-mêmes peuvent proposer des situations de jeux de rôles.

En général les apprenants associent avec l'expression *jeu de rôles* quelque chose de positif, une tâche plaisante. Dans les cours FLE, les jeux de rôles poursuivent l'objectif d'apprendre la langue dans un contexte aussi authentique que possible. Les apprenants moins expressifs ont la possibilité de montrer leurs aptitudes et leurs compétences qui se cachent, peut être, dans le cours traditionnel. Grâce à ces expériences positives, les élèves sont enfin plus motivés.

Nous n'acceptons donc pas les différenciations proposées par les chercheurs entre jeu de rôles et simulation, qui consistent à dire que dans le jeu de rôles le participant fait semblant de jouer, il devient un personnage précis doté d'un passé et d'une personnalité, alors que dans une simulation, il vit l'évènement, il occupe une fonction sociale précise mais reste lui-même. L'opposition entre jeu de rôles et simulation ne passe pas par la question, le pratiquant cesse

---

[1] J. P. Cuq : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.*



d'être lui-même pour rentrer dans la peau d'un autre (jeu de rôle), le pratiquant est lui-même mais il est placé dans une situation différente à l'habituelle (simulation).

La différenciation courante et simpliste : dans le cas de jeu de rôles, on cherche à être autre, dans la simulation, on cherche à être ailleurs, marque toutefois que, dans tous les cas, il y a un exercice de la fiction, du faire-semblant, élément commun qui rattache ces activités, selon divers degrés d'implication, d'accès et de récréation à un monde fictif.

III.4.3. les avantages d'un jeu de rôles

Ancelin (1981)[1], Mucchelli (1983)[2], voient de nombreux avantages dans l'utilisation du jeu de rôles :

- ✓ Augmenter la motivation et permettre la création d'une situation d'apprentissage positive et sécurisante ;
- ✓ Les apprenants ont la possibilité de mieux se connaître et de se rapprocher de la vie réelle ;
- ✓ Améliorer l'atmosphère de la classe, et la relation enseignant-apprenant ;
- ✓ Permettre de travailler sur les attitudes, par exemple : la notion de certitude ;
- ✓ Développer des stratégies de communication propres à certaines situations, par exemple : donner clairement des directions ;
- ✓ Le jeu de rôle est une forme d'apprentissage par le vécu, les apprenants doivent utiliser toutes leurs ressources pour s'exprimer en FLE ;
- ✓ Ce type d'activités montre aux apprenants comment selon les différents paramètres de chaque situation (rôle, statut) les mêmes fonctions (inviter par exemple) s'actualisent à travers des réalisations verbales et non verbales très différentes ;
- ✓ Le jeu de rôle permet à l'enseignant d'observer le comportement social et langagier des apprenants et de consolider les acquis.

---

[1] S.A. Ancelin, « *Le jeu de rôles* », éd. ESF, Paris 1981.
[2] A. Muccheilli, « *les jeux de rôles* », Presse Universitaires de France. Coll. " Que sais-je ? ", n°2098, Paris, 1983.



III.4.4. Les étapes d'un jeu de rôles

Selon J. M. Caré (1978)[1], les étapes sont les suivantes :

- ✓ *Choix du thème :* l'enseignant aura une fonction directrice pour le choix du thème, car il aura constamment à l'esprit des objectifs linguistique et communicatifs. La classe doit pouvoir discuter le projet, demander des informations complémentaires, modifier les rôles, les refuser si personne ne se sent impliqué. Mais un apprenant peut aussi proposer un thème qui lui est cher ou qu'il connaît bien. Le jeu commencera alors par une discussion préparatoire de groupe d'apprenants et enseignant ;
- ✓ *Attribution des rôles :* c'est d'abord aux apprenants de choisir leur rôle. Cela ne va pas sans mal : celui qui a proposé le thème retenu s'attribue souvent le rôle principal, il y a des bons et des mauvais rôles. La répartition peut être source de conflit. L'enseignant essayera d'intervenir le moins possible, se réservant l'arbitrage final en cas de conflit prolongé. Après avoir distribué les rôles, l'enseignant rédige des consignes à l'intention des participants pour les aider à tenir leur rôle. Celles-ci leur sont remises en même temps que la description de leur rôle ;
- ✓ *Déroulement du jeu :* dans le jeu, la situation seule est précisée, elle est fictive. Il faut, comme le souligne F. Debyser (1978)[2] : « *éviter l'animation de scènes qui pourrait glisser vers le psychodrame, le professeur n'étant pas, de par sa formation, apte à contrôler certaines séquences dramatiques. ».* On évitera de donner aux apprenants des rôles qui pourraient éveiller en eux des souvenirs traumatisants ;
- ✓ *Evaluation et discussion :* l'évaluation du jeu de rôles ne doit jamais porter sur le jeu des participants (ce ne sont pas des comédiens), mais bien sur les attitudes, les comportements, les valeurs, les relations entre les personnages, etc. L'enseignant doit poser des questions telles que : « qu'est-il arrivé ? », « comment cette situation a-t-elle pu se produire ? », « comment Z a-t-il pu réagir de telle façon ? », « comment vous situez –vous par rapport à telle affirmation ?, etc. Les réponses obtenues procureront à l'enseignant les pistes et les matériaux nécessaires pour examiner les avenues, les solutions ou les valeurs à retenir et pour faire réfléchir les apprenants sur les différentes façons de vivre une situation, de l'aborder ou de résoudre un problème. Au cours de la discussion, animée par l'enseignant, les observateurs et les participants

---

[1]. M. Caré, « *Les jeux du langage et du plaisir »,* in J. M. Caré et F. Debyser, « *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français »,* éd. Hachette-Larousse, Paris, 1978, p.91

[2] *Ibid.*



interagissent et observent quels éléments de leurs positions convergent ou divergent. La discussion devient une véritable situation d'apprentissage. Tout au long de la discussion, l'enseignant se montrera compréhensif et aidera les élèves à exprimer ce qu'ils ont ressenti au cours du jeu. En aucun cas, il ne doit porter de jugement de valeur, évaluer ce qui a été dit ou encore imposer son opinion. En principe, la discussion doit suivre immédiatement la fin du jeu de rôles de manière qu'il soit possible d'explorer à fond les différentes tendances pouvant se manifester en classe.



Conclusion

En guise de conclusion, nous avons dit que la mise en pratique des jeux communicatifs complexes s'apprend, bien sûr par la pratique elle-même. Mais l'enseignant ne doit pas s'y risquer en aveugle, plein d'enthousiasme, il doit construire peu à peu un terrain. Et aussi, il doit s'y préparer lui-même au préalable. Pour cela, il faut non seulement des connaissances techniques, quant à la préparation du matériel, le déroulement des différentes phases du jeu en question, …etc. Il faut posséder aussi une méthode, comme nous l'avons déjà vu dans la rubrique (***III.1.3***.*)*.

Finalement, il faut savoir que la mise en marche de ces activités exige un certain climat dans la classe, un certain rapport aux apprenants, que l'enseignant doit créer s'il veut que les apprenants s'y trouvent à l'aise. Pour cela, rien de mieux que des jeux de moindre envergure, de petits jeux ludiques, simples comme tout, qui restent dans le domaine du récréatif, jeux-communication avec les autres (par exemple, le jeu du détective), mais aussi jeux-communication avec soi-même, parole silencieuse, où l'enjeu n'est que trouver la solution d'un problème donné, à partir de quelques pistes, par la réflexion, l'effort logique. La gradation vers le communicatif et vers le jeu est donc essentielle. Ce n'est pas parce qu'un groupe d'apprenants a un niveau de langue suffisant qu'il est capable d'aborder un jeu de rôle, ou bien une simulation globale, car c'est bien d'autre chose que du linguistique de quoi il s'agit.

Ce chapitre et le chapitre précédent ont permis de rendre compte de l'importance et de la valeur éducative du jeu en classe de FLE à l'école primaire.

Mais qu'en est-il en réalité sur le terrain ? C'est ce que nous allons voir dans la partie suivante, qui sera centrée sur la présentation, la mise en place et le déroulement de notre expérience. Nous faisons ensuite part des résultats obtenus.

PARTIE

PRATIQUE



CHAPITRE IV



CHAPITRE IV : CADRE GENERAL ET DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION

Introduction

L'école algérienne au sein des différents processus de l'enseignement des langues étrangères, a toujours mis l'accent sur l'enseignement de la grammaire, la conjugaison, la syntaxe sans attribuer un intérêt équivalent a la prise de parole par les apprenants. Comment s'étonner de leur pauvreté lexicale, de leur timidité quand on leur demande de s'exprimer devant le groupe- classe ?

On sait que le premier objectif de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est de rendre les apprenants capables de communiquer correctement dans cette langue. Une leçon de grammaire ou de conjugaison et une liste de vocabulaire ne prennent leur sens que s'ils donnent aux apprenants la possibilité de produire, eux-mêmes, à l'oral ou à l'écrit des énoncés compréhensibles.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisis pour l'expérimentation, des activités qui font partie du programme de la 5ème AP (la BD et le jeu de rôles), et d'autres qui ne font pas partie du programme, en vue de susciter la prise de parole chez ces apprenants, et dans le but de confirmer nos hypothèses de départ.

IV.1. Le lieu de l'expérimentation

IV.1.1. Choix de l'établissement

Notre champ d'expérimentation est le cycle primaire, et plus précisément la classe de 5ème. Le lieu est l'école Ali Boukhalfa Batna. Il s'agit d'un établissement construit en plein centre ville, sachant que la population scolaire est d'origine urbaine.

IV.1.2. Identification du public

Notre public est essentiellement constitué d'apprenants âgés entre 10-12ans. Des élèves qui ont fait la première étape de leur scolarité en langue nationale et qui suivent pendant une durée de trois ans un enseignement de langue française.

Les besoins et les attentes différent dans le même groupe-classe.

Selon les objectifs fixés par les directives pédagogiques[1], les apprenants de 5ème AP devraient être capables de lire, et de produire correctement soit par écrit ou oralement des énoncés. Ils sont censés savoir se présenter, désigner, exprimer une intention, une demande, une destination. Mais notre petite expérience en tant qu'enseignante de français dans le même cycle, montre que dans la réalité il en va tout autrement. Les enseignants déclarent que leurs apprenants sont faibles, ils lisent mal, ils écrivent mal, et ils ne savent même pas s'exprimer oralement.

IV.2. Déroulement de l'expérimentation

Notre expérimentation est modeste du point de vue quantitatif, puisqu'elle s'est déroulée avec un petit groupe d'apprenants (18), mais néanmoins intéressante.

Nous avons commencé notre expérimentation en faisant une analyse de besoins des apprenants, procédure préliminaire à un tel travail de recherche. Les apprenants concernés nous ont exprimé leurs besoins en FLE qui se résument ainsi :

- manque de vocabulaire qui freine à l'expression orale ;
- la timidité de prendre la parole devant le groupe-classe;
- la peur de faire des erreurs ;

[1] *Document d'accompagnement du programme de la 5ème AP*, Mars 2006

- le manque de supports qui permettent la prise de parole.

Les activités proposées doivent faire sens pour l'apprenant, par leur aspect ludique, par l'appel de l'imaginaire, par la communication qu'elles entraînent dans la classe.

Il convient de définir des objectifs clairs et cohérents pour chaque activité. Plutôt que d'annoncer au groupe « aujourd'hui, on joue ! » pour proposer ensuite une séquence mortellement ennuyeuse ou inadaptée.

Il faut préparer avec soin et rigueur la séquence, en réfléchissant à ce qui permettra d'encourager l'attitude ludique dont nous avons parlé dans le deuxième chapitre. Comment favoriser cette conviction intime du joueur face à ses propres actes, qui lui permet de s'engager corps et âme ? Un matériel attirant, solide, robuste et bien conçu, des règles claires, intéressantes et dynamiques, une atmosphère détendue ne garantissent rien, mais ils contribuent largement à favoriser l'attitude voulue.

Un jeu pédagogique bien préparé ménage une place à l'imprévu. Il ne faut pas angoisser à l'idée de ne pas avoir tout prévu.

L'enseignant peut choisir de se tenir à l'écart pendant le jeu ou de jouer aux cotés des apprenants. Si le jeu peut être bienfaisant et séduisant, il ne faut jamais obliger un apprenant à participer à un jeu auquel il ne souhaite pas s'intégrer.

Si on veut faire parler les apprenants :

- ✓ Il faut qu'il y ait un climat de confiance, dans lequel les participants se sentent assez à l'aise pour s'exprimer.
- ✓ Il faut que les participants disposent des moyens linguistiques nécessaires pour mener à bien la tâche.
- ✓ La tâche qu'on leur donne doit susciter un manque d'informations qu'ils auront envie de combler.
- ✓ La consigne doit être claire et précise.
- ✓ Il faut le respect mutuel nécessaire à l'écoute réciproque.

Il s'agit de responsabiliser l'apprenant et de le faire participer pleinement aux choix qui doivent être faits.

Il est important que l'enseignant puisse exprimer les objectifs des autres, ses choix méthodologiques en les confrontant au vécu des apprenants et que les décisions soient prises par l'ensemble du groupe.

IV.2.1. Comment gérer la classe ?

Les activités proposées doivent faire sens pour l'apprenant, par leur aspect ludique, par l'appel à l'imaginaire, par la communication qu'elle entraîne dans la classe. La tâche qu'on leur donne doit créer un manque d'informations qu'ils ont envie de combler.

L'enseignant veille à réunir les conditions de travail avant d'entamer les activités, il doit :

- ✓ Préparer l'activité et l'adapter en fonction du niveau des apprenants et des objectifs fixés ;
- ✓ Définir les conditions des activités : les consignes doivent être claires, précises et détaillées ;
- ✓ Veiller au bon déroulement de l'activité, sans s'imposer.
- ✓ Observer le déroulement : mettre le point sur les connaissances en français, noter les lacunes, être attentif à la dynamique du groupe.
- ✓ Evaluer l'activité en fonction du but et des objectifs fixés.
- ✓ Planter le décor si nécessaire.

La tâche de l'enseignant est de créer, par sa présence une ambiance qui devient nécessaire pour la réussite du jeu. Un enseignant qui aborde ses apprenants avec confiance, stimule chez eux des comportements positifs.

Sur le plan didactique, sa tâche est plus aisée à définir. Il doit organiser l'espace et gérer le temps avec souplesse, il veille à la répartition en groupe et il ne peut intervenir que si les apprenants l'invitent ou si cela semble souhaitable d'un point de vue pédagogique.

IV.2.2. L'interaction en classe

Dans cette forme de travail, la communication dans la classe ne sera pas seulement du type unidirectionnel enseignant-apprenants mais aussi du type apprenant-apprenant. Les activités proposées le permettent, dans la majorité des cas. Ils peuvent ainsi travailler collectivement, les apprenants peuvent travailler en binômes ou en relais (trois ou quatre apprenants ensemble) ou même en groupe d'une dizaine ou une quinzaine d'apprenants, comme c'est dans le cas des jeux de rôles et des simulations.

Cette variété des interactions dans la classe, ainsi que les situations authentiques proposées dans les jeux de rôles et les simulations proches de la vie des apprenants permettent de faire entrer l'affectif dans la classe, qui est l'une des composantes essentielles de la motivation. C'est pour cela que chaque apprenant, quel que soit son niveau de langue, trouve sa place dans la classe, qui devient un lieu de communication, d'interaction et d'intégration.

IV.3. Evaluation de l'expression orale

IV.3.1. Comment s'exprimer ?

Selon les expériences menées dans ce domaine, quatre critères déterminent le processus de communication orale[1]

- ✓ ***La clarté :*** la précision, la correction et la richesse de la langue sont des facteurs déterminants pour la bonne transmission d'un message.
- ✓ ***Le code oral :*** tenir compte des particularités de la communication orale, sans pour autant recourir à un registre familier : il faut en particulier se répéter, en reformulant les idées les plus importantes ; ne parlez pas « comme un livre » et ne lisez pas des notes trop rédigées.
- ✓ ***La rhétorique :*** plusieurs procédés contribuent à rythmer le discours et à solliciter l'attention : anaphores (recours à une structure déjà utilisée), reprise de la question posée (*vous me demandez si* ...), question rhétorique (*comment expliquer*…), fausses objections (*vous allez me dire que*…)

- ✓ ***L'organisation :*** pour qu'une prise de parole assez longue puisse être suivie sans trop de difficultés, il est indispensable de la structurer ; soulignez les articulations logiques prévues dans le plan, en les verbalisant : ne pas dire *petit 1*, *mais d'abord ou le point que j'aborderai…*

1 « *Prendre la parole. Convaincre à l'oral », in* http// : www.oasisfle.com consu

IV.3.2. Exemple d'une grille d'évaluation pour la prise de parole

A titre de modèle, nous présentons ci-dessous un type de grille d'évaluation proposé par F. Cépin, M. Loridon et E. Pouzalgues-Damon[1]

Expression	**+ ou -**
- articuler très distinctement.	
- Avoir un bon débit (ne pas parler trop vite ou trop lentement).	
- s'exprimer dans une langue correcte.	
- être détaché de ses notes (ne pas les lire).	
- se limiter au sujet (pas de digression).	
- gérer son temps.	
Communication	**+ ou -**
- annoncer ses intentions (son hypothèse, son plan…).	
- regarder l'auditoire.	
- parler avec conviction.	
- utiliser des procédés facilitant la communication.	
- répondre seulement après avoir compris la question posée.	
- Répondre par des phrases complètes.	
- conclure et faire en sorte que ton auditoire comprenne que c'est terminé.	

[1] F.Crépin, M.Loridon, E.Pouzalgues-Damon, « *Français Méthodes & techniqu*

CHAPITRE V



created with
nitro PDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional

CHAPITRE V : ACTIVITES ELEBOREES EN CLASSE

V.1. Activités de simulation

Nous nous sommes inspirés des simulations proposées par J. M. Caré[1]

V. 1.1. Fiche pédagogique n°1

Durée : 1heure

Thème : L'interrogatoire de police

Objectifs pédagogique : pratique de la négation et de l'interrogation, argumenter et défendre

Nombre de participants : 7 participants

Consigne : un commissaire X, Y accusé du meurtre de Z mais innocent. Le commissaire pose des questions à l'accusé qui nie systématiquement.

Variante : les apprenants ont ajouté cinq personnages : l'avocate de l'accusé, le juge, deux témoins et le tueur

Description, déroulement du jeu

Nous avons regroupé les apprenants en trois groupes de cinq, et la scène a été jouée par les trois groupes afin de susciter chez eux le sentiment de compétition, chaque groupe a essayé de jouer mieux que l'autre pour gagner.

En premier lieu nous avons déterminé l'objectif que nous voulons atteindre qui est la prise de parole, la mise en situation de communication simulée et plus particulièrement la pratique de la négation (dans cette activité). Ensuite, nous avons distribué des fiches décrivant les informations de base concernant la structure de la simulation, et l'identification des personnages.

Les apprenants-joueurs, se sont réunis en petit groupe afin de choisir les rôles et de préparer le jeu, mais le temps de préparation s'est limité en quelques minutes, afin de rendre impossible toute fabrication individuelle ou collective du dialogue qui couperait la spontanéité de l'improvisation.

[1] J. M. Caré et F. Debyser, « *Jeu, langage et créativité* », éd. Hachette-Larousse,



Au fur et à mesure, nous demandions aux apprenants-spectateurs d'observer la scène et de prendre des notes.

Les participants sont arrivés à inventer une histoire comme suit : la scène se passe au palais de justice, où se trouve les sept personnages concernés du meurtre de Mme Lily :

- Le juge ;
- Le commissaire, très sévère ;
- L'accusé du meurtre, Mr. Christophe, le voisin de Mme Lily mais il est innocent ;
- L'avocate de Mr. Christophe Mme. Bernadette
- Le tueur Mr. Philippe le mari de Mme Lily qui souffre d'un immense problème psychique ;
- Les deux témoins : Mme Isabelle, la voisine de Mme Lily et Mr. Frédéric l'ami de Mr. Philippe ;

Nous avons eu des expressions intéressantes et originales qui se rapportent au thème et qui répondent aux objectifs visés, telles que:

- « *Mr. Christophe, est-ce que vous avez tué Mme Lily ?* »
- « *Non, je ne connais même pas Mme Lily.* »
- « *je n'a jamais entré chez elle.* »
- « *je ne connais pas son mari.* »
- « *Je défends Mr. Christophe parce qu'il est innocent.* »
- « *Est-ce que vous avez une preuve qui vous rend innocent ?* »
- « *A votre avis, pourquoi il était perturbé ?* »
- « *Où est-ce que vous étiez ?* »
- « *Votre honneur, puis-je avoir la parole ?* »
- « *Votre honneur, nous avons toutes les preuves nécessaires pour accuser Mr. Philipe du meurtre de Mme. Lily.* »

Nous nous sommes intervenues pour gérer le temps, définir les conditions de l'activité et pour introduire le vocabulaire des joueurs en français en utilisant des expressions telles que : « *c'est mon tour* », « *à toi de jouer* », « *j'ai gagné* », etc.

V. 1.2. Fiche pédagogique n°2

Durée : 1heure

Thème : La futurologie

Objectifs pédagogiques : utiliser le futur simple

Nombre de participants : trois groupes de six participants

Consigne : chaque apprenant est futurologue : on peut dresser une thématique de la futurologie, constituer des équipes :

- Habillement, nourriture
- Transports
- Loisirs, travail

On présentera aux apprenants rapidement la futurologie : science du futur, et on donnera l'exemple suivant :

En l'an 2020 dans 11 ans :

- Il y aura….ça
- On fera…ça
- Nous aurons…ça
- Les choses seront…comme ça

Description, déroulement du jeu

Nous avons commencé par déterminer l'objectif visé dans ce jeu, puis nous avons distribué des fiches qui décrivent les éléments qui constituent la simulation.

Les apprenants-joueurs se sont mis en trois groupes de six, et chaque groupe a choisi un thème parmi les trois thèmes proposés auparavant. Le travail d'imagination a commencé, chacun des apprenants propose à son groupe le maximum d'idées. Ensuite, chaque groupe passe au tableau pour exposer ses idées aux deux autres groupes, qui au fur et à mesure sont intervenus pour corriger quelques erreurs commises au niveau de la langue, et pour modifier ou ajouter des idées.

Les idées proposées par les apprenants

G1 : loisirs, travail

« *En 2020, il y aura :*

- *Des lunettes spéciales qui nous permettront de jouer dans un monde virtuel,*
- *Des vestes invisibles et d'autres vestes caméléon,*
- *Des robots automatiques qui nous aideront dans notre travail et les taches ménagères,*
- *Les gens travailleront chez eux avec un PC.*»

G2 : habillement et nourriture

« *Dans 11ans, les vêtements et la nourriture seront changés :*

- *Les vêtements seront fabriqués en aluminium et en laine très chaude mais très légère,*
- *Des vestes invisibles,*
- *Une casquette avec des lunettes,*
- *Une ceinture attachée à une boite et la boite donnera la nourriture,*
- *Des robots serveurs,*
- *La nourriture sera en pilule.* »

G3 : transport

« *En 2020 :*

- *Les voitures voleront,*
- *Il y aura des télévisions dans les voitures,*
- *Les motos n'existeront plus, sinon ils auront la possibilité de marcher sur l'eau,*
- *Les avions pourront se transformer en sous-marins,*
- *Les bateaux marcheront d'une vitesse de 200km/heure.* »

L'objectif visé dans cette activité est atteint, car les apprenants ont réussi à utiliser le futur simple facilement en disant librement ce qu'ils ont imaginé ; notre intervention s'est limitée à détailler la consigne et à répartir les groupes.

V. 1.3. Fiche pédagogique n°3

Durée : 1heure

Thème : L'agence de voyages

Objectifs pédagogiques : connaître les noms des pays et le lexique qui se rapporte au voyage.

Nombre de participants : tout le groupe

Consigne : on répartit les apprenants en employés d'agence de voyages et en touristes à la recherche d'un projet de vacances.

Chaque touriste se choisit deux ou trois pays pour lesquels il doit mettre au point deux ou trois programmes différents, exemple : aller en Angleterre en ferry, passer un séjour pour moins de 1000 euros, tous frais compris…etc.

Description, déroulement du jeu

Après avoir fixé l'objectif et expliquer le jeu aux apprenants, les apprenants se sont divisés en deux groupes. Le premier groupe est constitué de trois employés qui représentent les trois agences nommées chacune par son employé (Rayane Tours, Maïssa Tours et Adem Tours). Un deuxième groupe constitué de touristes, qui vont circuler entre les tables qui représentent les diverses agences de voyages concurrentes, en posant des questions pour obtenir le maximum de renseignements avant de prendre une décision.

Le dialogue du premier groupe était comme suit :

- *Le client : « Bonjour, est-ce-que vous pouvez m'aider ? »*
- *L'employé de l'agence : « Oui, bien sûr »*
- *Le client : « Je voudrais partir en vacance, quelles sont vos offres ? »*
- *L'employé de l'agence : « Alors, nous avons des voyages organisés en Egypte, en Amérique, au Canada, à Londres, en France …à 500euro pour le biais. »*
- *Le client : « C'est tout ce que vous avez comme offre? »*
- *L'employé de l'agence : « Attendez ! j'ai une bonne offre pour vous Mr. nous allons organiser un voyage à l'Afrique du Sud comme ça vous aurez la possibilité de voir les animaux. Le billet est à 700euro et vous serez hébergé dans le plus grand hôtel. »*
- *Le client : « Ah ! ça c'est bien, je suis très content ! est-ce-que je peux avoir mon billet ? »*

- *L'employé de l'agence : « Oui, bien sûr. »*

Nous nous sommes intervenus pour rassembler le matériel, planter le décor et pour corriger quelques fautes au niveau de la langue telles que : « *ne vous inquiétez pas* » au lieu de « *n'inquiétez pas* », « *quelles sont vos offres ?* » au lieu de *« est-ce-que vous avez des billets pour l'Egypte ou autres pays ? », « un billet pour l'Amérique »* au lieu de *« un billet dans l'Amérique »… etc.*

Nous avons aussi eu des expressions originales qui se rapportent au thème donné par les deux autres groupes.

V.2. Les jeux de rôles

Nous nous sommes inspirés des jeux de rôles proposées par F. Debyser[1]

V. 2. 1. Fiche pédagogique n°1

Durée : 1heure **Thème :** Le tapage nocturne **Objectifs pédagogiques :** prendre la parole, mettre en œuvre des moyens linguistiques de l'argumentation de la plainte, de l'accusation, du désaccord **Nombre de participants :** tout le groupe **Consigne :** dans une rue auparavant tranquille, les gens se plaignent du bruit et du tapage que font la nuit, jusqu'à une heure avancée, des jeunes gens qui fréquentent un café. Pour y voir clair, le commissaire de police a convoqué tout le monde : les plaignants, quelques commerçants de la rue, le propriétaire du café, la serveuse et le garçon de la salle, des voisins et trois ou quatre jeunes clients du café, le concierge de l'immeuble. Le commissaire fait parler un peu tout le monde à tour de rôle et doit prendre une décision à la fin du débat.

[1] J. M. Caré et F. Debyser, « *Jeu, langage et créativité* », éd. Hachette-Larousse,



Description, déroulement du jeu

Nous avons d'abord imaginé la scène avec les participants : où se passe cette histoire dans une grande ville, un petit village ? Qui sont les plaignants (jeunes, vieux) ? De quel sexe ? Chômeurs, bourgeois, travailleurs ? Quelle attitude ont-ils à l'égard des jeunes ?

Les jeunes, leur âge, leur attitude : ce qu'on leur reproche ; sont-ils d'accord ? Comment se défendent-ils ?

Le propriétaire du café, de quel côté est-il ? Quel est son intérêt dans cette histoire ? Etc. De même pour les attitudes des autres personnages, y compris le commissaire (est-il sévère, rigide, soupçonneux, conciliant ?).

Puis, nous avons distribué des cartons d'identification de personnage afin que les participants s'y retrouvent. Ensuite, nous avons laissé le choix aux participants de décider l'attribution des rôles et de nommer les personnages.

Les participants ont pris quelques instants pour la préparation en petits groupes, les plaignants d'un côté, les jeunes de l'autre, le commissaire, le cafetier, la serveuse et le garçon dans un troisième groupe. Nous étions obligés d'accompagner les participants dans cette phase de préparation et de les aider à imaginer la scène, en leur montrant, par exemple : comment se fait une enquête ? Les plaignants doivent être en colère, de faire entrer les plaignants en premier au bureau du commissaire, puis les jeunes accusés ensuite les témoins…et de corriger quelques fautes comme : « *tout près de l'immeuble »* au lieu de « *tout proche de l'immeuble »*, « *vous vous plaignez »* au lieu de « *vous plaignez »*.

Nous avons insisté sur la seule consigne pour le déroulement du jeu est que le commissaire mène un débat et doit prendre une décision à la fin de la discussion.

Le dialogue était comme suit :

- *Le commissaire : « Pourquoi vous vous plaignez contre ces jeunes hommes ? »*
- *Les plaignants : « Il y a plein de jeunes dans un café qui est tout près de l'immeuble, qui font du bruit dans une heure avancée au point que nous n'avons pas pu dormir. »*
- *Le commissaire : « Je vais les convoquer, ne vous inquiétez pas. »*
- *Les jeunes : « Non, nous n'avons pas fais du bruit, nous étions entrain de discuter, de rire, de chanter c'est tout ! si vous voulez, vous pouvez convoquer le propriétaire du café.»*



- *Le propriétaire du café : « Moi, je suis le propriétaire du café je n'ai rien à voir avec ces jeunes, je ne les connais même pas, vous pouvez convoquer mes employés si vous voulez. »…etc.*

Le dialogue s'est poursuit jusqu'à ce que le commissaire ait pris sa décision finale.

V. 2. 2. Fiche pédagogique n°2

Durée : 30mn

Thème : La panne d'ascenseur

Objectifs pédagogiques : connaître le lexique qui se rapporte au thème de l'ascenseur et de la panne. Conseiller, donner des ordres et questionner.

Nombre de participants : 9 participants

Consigne : l'ascenseur, un des endroits les moins propices au dialogue quand il fonctionne, devient vite un huit clos bavard quand il tombe en panne. Nous partirons de cette situation pour mettre en place un jeu de rôles pouvant se jouer à 5 ou 6 apprenants.

Description, déroulement du jeu

Nous avons d'abord essayé de faire trouver les rôles par les apprenants. Nous avons pu équilibrer rôles masculins et rôles féminins, et noté au fur et mesure les propositions des apprenants : un monsieur très important, un électricien, un jeune homme, un livreur avec un paquet très encombrant, un infirmier, une vielle dame hystérique, une secrétaire de direction, une jeune femme enceinte, une religieuse.

En ce qui concerne l'espace scénique, il est complètement fermé et très étroit (de la dimension d'une cage d'ascenseur) délimité par des chaises. A l'intérieur, nous avons placé les participants debout sur des chaises rapprochées constituant la plate-forme de l'ascenseur.

Nous avons commencé le jeu par l'entrée des participants dans l'ascenseur. La panne arrive dans quelques secondes après. On l'indiquera d'un geste de la main pour susciter à cet instant précis les premières réactions verbales :

- Cris de la vielle dame
- Affolement de la jeune femme enceinte
- Appel au calme du monsieur important

- Remarques technique de l’électricien

Pour faciliter le démarrage du jeu, nous avons aussi décidé du mode d’entrée en scène des participants :

- La jeune femme enceinte demande qu’on donne tout de suite l’alarme
- Ce que fait le livreur en s’éclairant de son briquet
- La vielle dame demande au jeune d’arrêter de fumer, etc.

Nous intervenions quand c’est nécessaire, pour faire des remarques et modifier ce qui ne va pas sans s’imposer.

Quelques expressions obtenues

- *Le Mr. important : « Calmez-vous, ne paniquer pas ! »*
- *La femme enceinte : « Oh ! j’ai un rendez-vous chez le docteur, je dois y aller »*
- *L’électricien : « Attends je vais voir si c’est une panne d’électricité »*
- *La femme religieuse : « Oh mon Dieu ! soyez avec nous »*
- *Le livreur : « J’ai beaucoup de paquets à livrer maintenant »*
- *Le jeune homme : « Tu nous dérange avec ces paquets »*
- *L’infirmier : « Ne t’inquiète pas Mme. Je suis là »*
- *La vielle dame : « Arrête de fumer toi ! »…etc.*

Et ainsi de suite jusqu’à ce que l’ascenseur est réparé.

V.3. Résultats et remarques

Sur le plan quantitatif, les résultats sont positifs puisque la majorité d'apprenants avec qui nous avons travaillé étaient motivés et meilleurs en création et en expression orale.

Les activités ont donné aux apprenants l'occasion de réactiver leurs connaissances linguistiques, mais aussi à :

- ✓ Libérer leur expression verbale, leur imagination et leur spontanéité en les rendant responsables du scénario ;
- ✓ Les préparer à échanger efficacement avec des français en les exerçant à réagir vite à l'imprévisible et à gérer l'alternance des tours de parole comme en le fait dans les situations naturelles ;
- ✓ Leur expérimenter qu'il est possible d'apprendre sérieusement une langue étrangère dans un climat de détente et de plaisir.

Les apprenants ont respecté certaines règles pendant le jeu :

- ✓ Enchaîner les évènements des histoires qu'ils ont inventées ;
- ✓ Ecouter l'autre quand il parle, et lui répondre ;
- ✓ Ne pas couper la parole à l'autre ;
- ✓ Parler à haute voix ;
- ✓ Prendre le plaisir en jouant ;
- ✓ S'impliquer dans leur personnage et dans leurs capacités créatives et imaginaires ;
- ✓ Gérer l'échange en optimisant la dynamique interpersonnelle ;
- ✓ Se limiter au sujet.

Mais le succès de l'expérimentation ne doit pas cacher les difficultés qu'éprouvent les apprenants au niveau des points suivants :

- ✓ Mettre en jeu le système non-verbal (regards, gesticulation, mimiques…) ;
- ✓ Avoir un bon débit ;
- ✓ Gérer le temps ;
- ✓ Parler avec conviction ;
- ✓ Conclure les scènes.

V.4. Comment évaluer ce type d'activité ?

L'évaluation ne doit pas porter sur le jeu des participants, mais sur les attitudes, les comportements, les relations entre les personnages. Nous n'avons pas à porter des jugements de valeur, ou à imposer notre opinion.

Nous avons commencé par poser quelques questions pour examiner les solutions et pour faire réfléchir les apprenants sur les différentes façons de vivre la situation, et de résoudre le problème telles que :

- *« qu'est-il arrivé ? »,*
- *« comment cette situation a-t-elle pu se produire ? »,*
- *« comment Z a-t-il pu réagir de telle façon ? »,*
- *« comment vous situez –vous par rapport à telle situation ? »,*
- *« comment êtes-vous arrivé à résoudre ce problème de telle façon ?* », etc.

Ensuite, nous avons animé une discussion -qui suit immédiatement le jeu- entre les observateurs et les participants, qui interagissent et observent les éléments de leurs position qui convergent ou divergent.

V.5. Synthèse

Ce que nous semble constituer l'aspect positif de cette expérimentation : l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire doit être ludique, car la part de plaisir est primordial pour les enfants, et ce type d'enseignement le rend créatif et plus expressif.

De l'analyse de l'expérimentation, il ressort que l'apprentissage ludique du FLE est à privilégier à l'école primaire, car les enseignants ont été formés à enseigner à un jeune enfant et ont donc bien conscience de l'importance de la dimension ″plaisir″. En effet, l'apprentissage d'une langue vivante est bénéfique pour l'enfant puisqu'il lui permet de découvrir des différences et des similitudes entre cette langue et sa langue maternelle.

Quant à l'oral (aspects phonologiques, accent, intonation…) c'est une compétence très importante que doivent acquérir les apprenants dans leur cursus scolaire en langue vivante. Il serait ainsi souhaitable que les apprenants aient de meilleures qualités phonatoires. Il faudrait donc que l'accent soit correct qu'ils aient une bonne ″musique de langue″ et une bonne intonation. Tout est important, la prosodie, le rythme, la prononciation et la mélodie puisqu'elle n'est pas la même dans toutes les langues. Et également la correction de la langue, la structure, la syntaxe et la richesse du lexique.

L'objectif de notre recherche est de montrer aux apprenants que l'intégration de ce type d'activités leur permet de progresser et réussir à améliorer leurs capacités en expression orale, et de les faire découvrir comment apprendre par eux-mêmes en utilisant des outils et supports variés.

CONCLUSION GENERALE



CONCLUSION GENERALE

Nous admettons que la compréhension et l'expression orale sont des moments difficiles dans la classe de FLE, et pour cela, des efforts doivent être entrepris par les enseignants pour que leurs apprenants soient armés d'un bagage linguistique riche.

Il est important que l'enseignement des langues vivantes mis en place soit de qualité et non pas de quantité car, il ne suffit pas d'avoir plus d'heures de cours pour que l'enseignement soit plus efficace. Ainsi tout semble dépendre des contenus d'enseignement et des stratégies didactiques.

Le thème du jeu en tant qu'outil pédagogique est tellement vaste, et il peut être abordé par le biais d'une multitude de perspectives différentes, qu'il aurait été peu prudent de chercher à tout dire, à tout expliquer en détail. Le but ici était d'aborder la question du jeu pédagogique sous une optique plus pratique, qui est bien moins fréquente dans nos classes.

Les théoriciens des diverses disciplines, les pédagogues, les enseignants, parlent souvent du plaisir de jouer, mais ils ne mentionnent pas assez souvent le plaisir de proposer des jeux. Au plaisir que peut prendre l'apprenant durant une activité ludique bien menée peut s'ajouter celui que peut prendre l'enseignant lorsqu'il constate qu'il a inscrit le jeu avec profit au cœur d'une démarche pédagogique personnalisée, libérée des chemins balisés des manuels.

Puisque le jeu, réellement efficace, n'appartient pas au ″prêt-à-porter pédagogique ″, il doit être conçu comme ″occasion″ de remettre en question la pratique enseignante, la partager, la renouveler, la perfectionner…de ce fait, le propos ici est placé sous le signe de la passion d'enseigner, ou encore sous celui de la tentation : la tentation de s'engager dans le jeu, et la tentation d'aller toujours plus loin sur un sentier riche de trésors et de surprises.

A travers notre travail de recherche, nous avons essayé de présenter le statut de l'oral à l'école primaire algérienne, aborder la communication orale à travers les concepts qui la sous tendent, et mettre le point sur l'importance, les avantages et l'impact du jeu communicatif dans la classe de FLE. Telle a été notre principale préoccupation, tout en identifiant quelques freins et facilitateurs à son développement et sa qualité. Nous avons tenté à travers l'expérimentation menée de définir quelques orientations, en vue d'améliorer la formation de bons locuteurs capables de prendre la parole en français dans n'importe quelle situation de communication.



Selon notre expérimentation menée auprès des apprenants de 5ème AP à l'école Ali Boukhalfa, l'apprentissage des langues étrangères par le biais des jeux communicatifs semble être perçu positivement et accepté par les apprenants. Il apparaît que les jeux de rôles et les simulations peuvent constituer une solution pour répondre au besoin langagier de ces apprenants. On peut espérer que cette pratique pédagogique permettra aux apprenants de s'engager avec enthousiasme dans l'apprentissage.

Notre système éducatif fait encore peu de place à l'approche communicative. Les méthodes sont encore fortement centrées sur l'enseignant, fondées sur la répétition, la mémorisation et orientées vers la préparation des examens. La spontanéité est rarement encouragée dans la classe. Dans un tel système, nos apprenants ont peu d'occasions pour développer leurs capacités de réflexion personnelle, d'imagination et d'initiative.

Leurs attentes envers l'enseignant sont grandes car, à leurs yeux, il reste ″celui-qui-sait″ et donc celui qui dirige l'enseignement et qui décide de toute initiative. A moins d'y être incités expressément, ils ne sont guère enclins à prendre l'initiative de la parole, à poser des questions et à exprimer une opinion personnelle devant les autres.

Certes, il est difficile de dire avec précision ce que les participants apprennent au cours du jeu, mais les résultats obtenus de l'expérimentation ont permis de confirmer qu'un apprentissage individuel a lieu dès lors que chacun s'efforce de rendre son discours intelligible aux autres, d'améliorer ses énoncés, de réutiliser ses connaissances linguistiques et de reformuler les formules correctes pour les mémoriser.

A coté de cet apprentissage individuel s'opère un apprentissage collectif tant au niveau de l'interaction que de la langue : les tours de parole et la thématique ne sont pas gérés par l'enseignant, contrairement aux échanges de classe habituels, mais par les participants eux-mêmes qui deviennent responsables de l'interaction.

Notre conviction est que le maître de la classe est la personne la mieux placée pour assurer l'enseignement systématique des langues étrangères aux enfants. Pour que cet enseignement soit profitable aux apprenants, l'enseignant d'école doit être d'abord suffisamment formé et surtout professionnellement motivé puisque cela fait partie de la polyvalence de son métier, en multipliant les recherches en tout genre, en consacrant un volume horaire considérable à la préparation et en étant constamment prêt à des déconvenues. Il doit aussi s'adapter au profil et au niveau de ses élèves avec un seul objectif : leur faire acquérir la maîtrise de la langue



étrangère, orale ou écrite, dans un processus global de socialisation et d'ouverture sur le monde.



BIBLIOGRAPHIE



BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

ANCELIN, S-A (1981) *Le jeu de rôles.* Paris, ESF.

ARFOUILLEUX, Jean-Claude. *L'entretien avec l'enfant : l'approche de l'enfant à travers le dialogue, le jeu et le dessin, Paris, Privat.*

AUDIN, Line. « *L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire : quel (s) enseignement (s) en tirer* », in *Les Langues Modernes,* n°3, p.10-19

AUGE, Hélène, BOROT, Marie-France & VIELMAS, Michel. (1989) *Jeu pour parler, jeu pour créer*. Clé International.

BAYLON, Christian & MIGNOT, Xavier (1999). *La communication*. Nathan.

BERJEMO, Marie-Antoinette. (1993) *come along kids: Teaching English to Primary Learners.* Toulouse, CNED Toulouse.

CANDELLIER, Michel. (2000) *« L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle »*, in *Didactique des Langues romanes,* Acte de colloque de Louvain-la-Neuve, De Boeck Duclot.

CARAVOLAS *in* ATIENZA, José-Louis. (1997) « *Le jeu et le désir de langue : une perspective historique et culturelle », in* CALAQUE, « *l'enseignement précoce du FLE »,* Publications LIDILEM, Université Stendhael, Grenoble III.

CARE, Jean-Marc & DEBYSER, Francis. (1978) *Jeux, langage et créativité. Les jeux dans la classe de langue,* Paris, Hachette-Larousse.

CHATEAU, Jean (1954). *L'enfant et le jeu.* Paris, Edition Du Scrabée.

COK, Lucjia. (1997). « *L'enseignement de la langue étrangère au niveau précoce est-il un processus intégré ou non-intégré »* in. Elisabeth CALAQUE, « *L'enseignement précoce du FLE : bilan et perspective »,* éd. LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble III

DEBYSER, Francis. (Mai 1991) *Les simulations globales. Education et pédagogie*. CIEP, n°10.

DE VITO, Joseph -A. (1993) *Les fondements de la communication humaine.* Gaëtan Morin

EL KORSO, KAMEL (2005) *communication orale et écrite,* Oran, Dar El Gharb.

JACKOBSON, Romand. (1963) « *Linguistique et poétique* » in *Essai de Linguistique générale.* Paris, Edition De Minuit.

JOSSEYNE, G.N (1987) *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer.* Paris, Delachaux & Niestlé.

LEQLERC, Dieudonné. (1998) *Approche technologique de l'éducation et de la formation.* Liège, Université de Liège

LIEURY, Alin & FENOUILLET, Fabien. (1997) *Motivation et réussite scolaire*. Paris, DUNOD

MAIRAL, Ch. & BLOCHET, P. (1998) *Maîtriser l'oral*. Magnard

MOIRAND, Sophie. (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Paris, Hachette.

MUCCHEILLI, A (1983) *Les jeux de rôles.* Paris, Presses Universitaires de France

PASQUIER, Nelly. (1999) *Jouer pour réussir*. Paris, Nathan.

PIAGET, Jean. (1931) *La construction du réel chez l'enfant,* Delachaux & Niestlé.

PUREN, Christian. « *Les nouvelles technologies face aux nouvelles options didactiques »,* Actes de Colloque *apprendre les langues européennes avec les nouvelles technologies,* Paris, Goethe-Institut.

QUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle (2002) *Didactique du français langue étrangère et secondes*. PUG

FOURCADE, René (1972) *Pour une pédagogie dynamique,* France, ESF.

Schiller in « *Le nouvel observateur* », n°1138, du 29 Août au 4 Septembre, 1980

SOREZ, Hélène (1995). *Prendre la parole*. Paris, Hatier.

VANOYE, Francis, MOUCHNON, J & SARRAGOZ, J-P (1981) *Pratique de l'oral*. Armand Colin.

VIAU, Rolland. (1997) *La motivation en contexte scolaire.* Bruxelles, De Boeck.

VIGNE, Gérard. (2001) *Enseigner le français comme langue seconde*. Clé International.

VOGEL, Klaus. (1995) *L'interlangue, la langue de l'apprenant.* Toulouse, PUM



WINNICOTT, Donald-Wild. (1984) *Jeu et créativité,* Paris, Gallimard.

WINNIWOTT, Donald-Wild. (1975) *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris Gallimard.

Mémoires et thèses en ligne

AZZEM-HANNACHI, Radia (2005) « *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France : formation et représentation des enseignants du premier degré »,* Thèse de Doctorat, Université de Nancy2, U.F.R sciences du langage. Disponible sur Internet, page visitée le : 04/02/2009

http://www.cyberdoc.univ-nancy2.fr/THESES/

CHERAK, Radia (2007) « *comment réussir à l'oral ? Vers une pédagogie de l'oral »,* mémoire de Magistère, faculté des lettres et sciences humaine, département de français. Disponible sur Internet, page visitée le : 05/02/2009

http://www.univ-batna.dz

Articles de revues en ligne

SILVA, Hydée. *Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de langue ?* Page visitée le : 28/05/2008, disponible sur Internet :
http://www.francparler.org/parcours/jeux.htm

« *Prendre la parole. Convaincre à l'oral* » (en ligne) page visitée le : 26/02/2009. Disponible sur Internet :

http://www.oasisfle.com

CREPIN, F, LORIDON, M & POUZALGUES-DAMON, E. *Français Méthodes & techniques.* Page visitée le : 26/02/2008. Disponible sur Internet :

http://www.oasisfle.com

Dictionnaires

QUQ, Jean-Pierre. (2003) *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Paris, CLE International.

Dictionnaire *Flammarion* (1963).

Dictionnaire *Le Petit Larousse* (2001)

Dictionnaire *Le Petit Robert*(1981)

DUBOIT, Jean. (1984) *Dictionnaire de Linguistique*, Paris, Librairie Larousse.



Directives pédagogiques

Document D'accompagnement Du Programme De La 5ème Année primaire, Mars 2006.

Guide du maître, 5ème année primaire Français, 2007/2008



Documents annexes

1. Les étapes de création d'un jeu en classe

Nous proposons les étapes de création d'un jeu en classe d'après Haydée Silva[1]

0	Naissance d'une idée à partir d'un matériel ou d'une règle	Demande à partir d'un besoin spécifique	constatation d'une lacune
	Recherche d'idées d'application pédagogique	Réflexion sur la pertinence de choisir un outil ludique	

1	Analyse et définition du besoin pédagogique (par exemple, encourager une dynamique de groupe; faciliter l'expression orale; perfectionner l'expression écrite; réviser le programme grammatical; introduire le travail phonétique...)
	Première définition des objectifs pédagogiques (par exemple, briser la glace; se présenter/identifier; savoir distinguer les temps du récit...)
	Analyse et définition du public - les apprenants - (âge, caractéristiques socioculturelles...)
	Analyse et définition de la situation d'utilisation (espace, temps disponible, nombre potentiel de participants)
	Analyse des conditions matérielles (budget, techniques de réalisation disponibles, temps qui peut être réellement consacré à l'élaboration...) et choix du support
	Définition précise des objectifs pédagogiques.

2	Recherche d'idées; premières ébauches de la matrice
	Vérification de l'adéquation entre objectif de départ et le produit en cours
	Réalisation d'une matrice, puis d'une maquette peu coûteuse (définition du protocole ludique, travail sur le design, rédaction des documents pédagogiques)
	Avis d'experts, premiers tests
	Ajustement éventuels
	Réalisation d'une maquette définitive.
3	Utilisation et adaptation.

NOTICE	
Nom du jeu	
Matériel	
Nombre de participants	
Age des participants	
Durée du jeu	
Type de mécanismes et	

[1] D'après Hydée SILVA Stage BELC. 2000.



interactions ludiques	
But du jeu	
Déroulement	

FICHE PEDAGOGIQUE
Classe: (niveau):... Type d'objectifs pédagogiques:.. Objectifs spécifiques:................. .... Niveau de difficulté du jeu:... Aptitudes exploitées:............................ .... Préparation requise:.. Suggestion d'exploitation et techniques d'animation: *Consignes: .... *Ordre des principales phases:... *Types de participation:(travail individuel ou collectif; nombre d'équipes minimum et maximum...):.. Remarques et observations: * Avantages:.. * Réserves:.. Variantes et prolongements:..



2. *Autres activités élaborées en classe avec les apprenants de 5ème AP*

2.1. L'histoire enchantée

2.1.1. Fiche pédagogique

Durée : 30mn **Objectif pédagogique :** imaginer la suite d'une histoire et la raconter oralement **Nombre de participants :** tout le groupe **Consigne :** un participant commence à raconter l'histoire, et s'arrête après quelques phrases (nombre de phrases ou temps à déterminer avant le commencement du jeu), c'est à son voisin d'enchaîner la suite et ainsi de suite, jusqu'à la fin de l'histoire.

2.1.2. Déroulement, description du jeu

Les participants sont assis en rond dans la salle. Ils ont choisi l'histoire de « Blanche Neige ». Le premier participant a commencé en disant : «*il était une fois, une fille prénommée Blanche Neige vit dans un royaume avec son père, sa mère est morte.*», Et il s'est arrêté. Le voisin qui est placé à droite a enchaîné la suite lorsqu'il disait : « *alors, son père s'est remarié avec une sorcière, qui n'aimait pas Blanche Neige.*». Lorsqu'il s'arrête, sa voisine continue en disant : « *parce qu'elle était plus belle qu'elle, et cette sorcière avait un miroir* » et ainsi de suite jusqu'à la fin de l'histoire.

Cette activité a permis à tous le groupe de prendre la parole et d'imaginer la suite de l'histoire. Les apprenants ont cherché leurs mots, ont reformulé leurs propos, ils ont aussi retenu les termes proposés par leur camarades pour les réutiliser eux-mêmes.

Notre intervention s'est limitée à la correction des fautes grammaticales.

2.2. Les énigmes

2.2.1. Déroulement des énigmes

- Donner une situation
- Les apprenants doivent répondre à la question « Que s'est-il passé ? »
- Répondre à toutes les questions des élèves.



2.2.2. Fiche pédagogique n°1

Durée : 30mn

But du jeu : trouver la solution

Objectifs pédagogiques : pratique de l'interrogation, des temps et de l'imagination

Nombre des participants : tout le groupe

Consigne : Un homme entre dans une cafétéria. Il est très malheureux !!!

- Il commande un café et parle avec le garçon.
- Tout à coup le garçon sort un pistolet et braque le client
- Le client donne tout son argent et embrasse le garçon.

Le client sort de la cafétéria et il est très heureux !!!

Que s'est-il passé ?

Solution : le client avait un terrible hoquet depuis plusieurs jours. Il expose son problème au garçon qui décide de lui faire peur !!

Solutions proposées par les apprenants

Adem : « *je crois qu'il avait beaucoup d'argent et il ne savait pas ce qu'il allait en faire, et puis le serveur le braque, l'homme lui a donné tout son argent et il était heureux parce que il n'a plus d'argent.* »

Hamida : « *je crois que l'homme a volé l'argent et il était recherché par la police, quand il est entré dans la cafétéria il a demandé un café le garçon a braqué l'homme, l'homme est sorti heureux car il sera plus recherché par la police.* »

Maïssa : « *je crois que l'homme voulait mourir mais quand le garçon l'a braqué il a reconnu la valeur de la mort, et il est sorti très heureux.* »

Rayane : « *je crois que l'homme avait plein d'argent qui l'avait volé, il voulait s'en débarrassé mais il ne savait pas quoi faire, alors quand il est entré dans la cafétéria, il sortait les billets d'argent il l'a braqué, et l'homme lui a donné tout son argent et il est sorti heureux.* »



Zaki : « *je crois que l'homme a trouvé des billets jetés par terre, alors il les a pris, il les a vérifié et il s'est rendu compte qu'il s'agit de faux billets, quand il est entré dans la cafétéria il les a mis sur la table, le garçon l'a braqué et l'homme sortait très heureux.* »

2.2.3. Fiche pédagogique n°2

Durée : 30mn **But du jeu** : trouver la solution **Objectif pédagogique :** pratique de l'interrogation, des temps et de l'imagination **Nombre de participants :** tout le groupe **Consigne :** César et Cléopâtre sont dans le salon. Grand orage dehors, des fenêtres claquent. Une personne rentre pour fermer celle du salon et trouve…César et Cléopâtre sont morts sur le sol mouillée. La fenêtre est intacte et il y a pourtant du verre par terre. Que s'est-il passé ? **Solution : César et Cléopâtre sont deux poissons qui étaient dans un aquarium auprès de la fenêtre. C'est en s'ouvrant brusquement que l'aquarium s'est brisé, d'où l'eau sur le sol et le verre.**

Quelques solutions proposées par les apprenants

Mehdi : « *la fenêtre s'est ouverte à cause du vent, et le tueur est entré par la fenêtre il a pris un vase qui était rempli d'eau il l'a cassé, d'où le verre et l'eau sur le sol, il a pris le verre et a tué avec César et Cléopâtre, puis, il est ressorti par la fenêtre et il l'a fermé, pour qu'on ne trouve pas par où il est entré.* »

Cérine : « *je crois qu'il y avait deux tueurs, l'un est rentré par la fenêtre il a pris du verre et il a tué Cléopâtre et il s'est enfuit par la fenêtre, quelqu'un a frappé à la porte c'est le deuxième tueur qui était caché dans un arbre, quand César est sorti, le deuxième tueur le tue avec une arme blanche.* »

Maïssa : « *César et Cléopâtre se bagarraient, soudain César a pris une bouteille d'eau fabriqué en verre il a tué Cléopâtre, ensuite il s'est glissé à cause de l'eau qui était sur le sol, et il est tombé sur le verre et il est mort.* »

Après avoir entendu toutes les solutions imaginées par les apprenants-joueurs, nous avons donné solution aux apprenants qui étaient curieux pour avoir la réponse à la question « que s'est-il passé ? », cette réponse les a faits rire tout en demandant d'autres énigmes.

2.3. Jeu du « ni Oui ni Non » :

2.3.1. Fiche pédagogique

Durée : 30mn

Objectifs pédagogiques : travailler sur les synonymes de « oui » et de « non » (absolument, pas du tout, je ne crois pas, effectivement, c'est cela…), ainsi que sur les opinions.

Nombre des participants : tout le groupe

Consigne : répondre à des questions fermées sans utiliser les mots « oui » et « non ».

2.3.2. Description, déroulement du jeu

Nous avons demandé à un apprenant de poser des questions aux autres apprenants-joueurs, qui ne doivent répondre ni par « oui » ni par « non ». Les joueurs qui ne répondent pas, qui répondent toujours par la même formule ou répondent « oui » ou « non » à une question sont éliminés. Le gagnant est celui qui reste le dernier. Nous avons donné l'exemple suivant : à la question : « Aimes-tu le cinéma ? », l'apprenant peut répondre : « pas trop », « j'adore », « ça dépend », « parfois », « beaucoup », « assez »…

Maïssa : « *aimes-tu la crème pâtissière ?* »

Racha : « *j'aime la crème beaucoup* »

Maïssa : « *aimes-tu les fruits ?* »

Dounia : « *j'adore les fruits* »

Maïssa : « *est-ce-que tu adore regarder les série de télévision ?* »

Mehdi : « *un peu* »

Maïssa : « *t'aimes le football ?* »



Rayane : « *oui* »

Maïssa : « *aimes-tu faire du shopping ?* »

Adem : « *pas trop* »

Le jeu s'est poursuivi jusqu'à la fin, les joueurs étaient éliminés un par un et la dernière qui restait est la gagnante.

2.4. La BD

2.4.1. Fiche pédagogique

Durée : 1heure

Thème : La lettre au père Noël

Objectifs pédagogique : repérer les caractéristiques de la BD, s'exprimer oralement, repérer les indices qui expriment les sentiments**.**

Nombre de participant : 2

Consigne : remettre les vignettes dans l'ordre, imaginer les paroles des personnages (BD muette) et jouer la BD

2.4.2. Description, déroulement de la BD

Nous avons distribué la planche de la BD aux apprenants qui s'organisent en petits groupes pour observer les six vignettes muettes. Après quelques instants, nous avons posé quelques questions aux apprenants pour libérer l'imaginaire, et pour leur permettre de prendre la parole. Les questions tournent autour :

- Des habits de chaque personnage ;
- Le temps de chaque scène ;
- Les objets, …etc.

Nous avons ensuite exploité la BD image par image, ce qui a provoqué une demande de vocabulaire chez les apprenants et à partir de là ils inventent toute une histoire. Enfin, nous avons demandé aux apprenants de se concentrer sur les détails de chaque vignette pour qu'ils s'expriment le plus largement possible. C'est l'occasion de parler et de se corriger pour perfectionner l'oral.

La première confrontation à la tâche a permis aux apprenants de repérer la façon d'interpréter les informations pertinentes dans la BD pour la jouer.

La deuxième étape de cette exploitation consiste à jouer l'histoire imaginée de la BD, et en même temps, nous avons proposé les remarques suivantes :

- Le nombre d'acteurs est correct
- Les rôles correspondent à l'histoire
- Toutes les étapes de l'histoire sont représentées dans l'ordre.

Au fur et à mesure, les apprenants-spectateurs ont pris des notes en ce qui concerne :

- Les gestes expriment ou non les actions ;
- Les paroles correspondent ou pas aux vignettes ;
- Les attitudes des personnages ;

Nous avons pris les propositions des apprenants :

Vignette1 : petit Paul écrit une lettre

Vignette2 : il met la lettre dans une enveloppe

Vignette3 : petit Paul court dans la rue

Vignette4 : il met l'enveloppe dans une boîte postale

Vignette5 : le père noël lit la lettre de Paul

Vignette6 : petit Paul a trouvé plein de cadeaux de la part du père noël.

LA LETTRE AU PERE NOEL

Petit Paul écrit au Père Noël pour lui commander ses jouets.
Raconte l'histoire en remettant les images dans l'ordre.

TABLE DES MATIERES




created with
nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional


created with
nitroPDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional


created with
nitro PDF professional
download the free trial online at nitropdf.com/professional